



REVISTA

COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL

Brasília-DF · RCC#13 · v. 5 · n. 2 · ISSN 2359-2494 · Maio de 2018

Pequenos grandes passos

Reflexões da Educação Infantil

ENTREVISTA

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA

Fala sobre a BNCC, os direitos das crianças e a Educação Infantil

ARTIGO

Seção de trabalhos analisa a temática da Educação Infantil, discorrendo acerca da cultura infantil, prática pedagógica e protagonismo infantil

DOSSIÊ TEMÁTICO

I PRÊMIO PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL

Seção reúne pesquisas e relatos que apresentam os projetos vencedores do Prêmio realizado em 2017

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES
DO SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibebe Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

EDITOR-CHEFE

Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA

Ana Cláudia Nogueira Veloso
Guilherme Reis Nothen
Raquel Oliveira Moreira

COMITÊ GESTOR

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibebe Vieira (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Célio da Cunha (UCB)
Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Jaqueline Moll (UFRGS)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

EDITORAS CONVIDADAS

Andréia Pereira de Araújo Martinez
Daniela Lobato do Nascimento
Márcia Cabral dos Santos
Núbia Luiz Cardoso

ARTE DA CAPA
Vladimir Luz

IMPRESSÃO
Secretaria de Educação - GPASG/DICAD

Tiragem 1.500
(Um mil e quinhentos exemplares)

ISSN 2359-2494

A Revista Com Censo (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (peer review), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso

EDITORIAL

Educar e aprender são atividades constantes em toda organização social humana. O ato de educar/aprender, seja espontâneo ou de iniciativa institucional, se faz presente em todos os lugares e em toda e qualquer fase de uma vida humana.

Desde os primeiros meses de vida, o ser humano se encontra imerso em um turbilhão de aprendizagens: sons, cheiros, texturas, tudo novo em um mundo imensamente diferente de seu primeiro universo, no acolhimento intrauterino.

As pessoas espontaneamente buscam reagir e responder às suas inquietações, direcionadas por uma vontade básica de conhecer. E isso nasce com o próprio surgimento de uma vida. As crianças, ainda as bem pequenas, demonstram de forma espontânea sua vontade de explorar e expandir seus limites, de aprender e desenvolver-se.

Esse conjunto primeiro de aprendizagens é amalgamado aos cuidados, à proteção e ao afeto dos seus educadores – pais, mães, familiares, e professores. Dessa forma, na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, fomenta-se o processo de estímulo às infindáveis potencialidades da criança, através do convívio com outras crianças e adultos, ampliando seu mundo social; através da exploração e expansão dos seus domínios de conhecimento – ouvindo e criando histórias, fazendo arte, brincando, etc.; e, através de sua inserção no mundo da linguagem, vivenciando sua língua materna e desenvolvendo habilidades comunicativas que serão levadas para toda sua vida. As creches e pré-escolas, portanto, são espaços educativos revestidos de fundamental importância na criação das condições de possibilidades para um desenvolvimento integral da criança. A tarefa da Educação Infantil, deste modo, não se reduz a dar suporte às famílias no cuidado com as crianças pequenas, mas antes cumpre o dever de atender ao direito da criança de ter acesso a esse aprendizado integral.

Sendo objeto de um número cada vez maior e mais qualificado de estudos e pesquisas, o universo da Educação Infantil vem, pois, como o tema destacado neste volume da Revista *Com Censo* (RCC). Nosso objetivo central nesta edição é oferecer uma efetiva contribuição e estímulo para os educadores que atuam nessa área (tanto na esfera acadêmica quanto profissional) e, ao mesmo tempo, destacar com louvor a importância dessa etapa e das ações que a cercam.

Junto a esta edição, nos Cadernos RCC, encontra-se o dossiê temático, cujo título é: *1 Prêmio Professores da Educação Infantil do Distrito Federal*, e que abarca - além de mais pesquisas realizadas na área da Educação Infantil - os trabalhos selecionados com destaque no âmbito da premiação realizada em 2017, que descrevem boas práticas nessa etapa de ensino.

Desejamos uma ótima leitura!

Daniilo L. S. Maia

ÍNDICE

6 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTA

9

Prof^ª. Dr^ª. Maria Carmen Silveira Barbosa

ARTIGOS

14

Políticas públicas de inclusão na Educação Infantil - fase creche: conquistas ou desafios?

Jacy Alice Grande Soledade, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, Jaspe Valle Neto e Débora Napoleão de Senna

22

Datas comemorativas ou significativas: festas juninas na escola

Edna Rodrigues Barroso

29

Educação Infantil no Distrito Federal: um olhar considerando as classes de renda das Regiões Administrativas entre 2012 e 2016

Lucilene Dias Cordeiro

38

Da criança arteira à arte crianceira: possibilidades no trabalho pedagógico com as artes na Educação Infantil, uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural

Maria Luiza Dias Ramalho

45

A educação da criança indígena em seus primeiros anos de vida

Daniela Lobato do Nascimento

52

Racismo, infância e escola: reflexões sobre a temática racial na Educação Infantil

Daniela Barros Pontes e Silva e Saulo Pequeno Nogueira Florencio

63

Da educação infantil ao ensino fundamental: construindo um processo de transição compartilhada

Norma Lucia Neris Queiroz e Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino

72

Inovar, criar, experimentar, pesquisar e documentar a prática pedagógica: um caminho para o fortalecimento do trabalho docente

Lúcia Maria Ventura Maia e Hélio José Santos Maia

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

79

A professora que põe as bolinhas?

Carolina Helena Micheli Velho e Rhaisa Naiade Pael Farias

83

As crianças que brincam são as mesmas que aprendem brincando

Alice Maria Corrêa Medina

87

As tecnologias na Educação Infantil: crianças conectadas, professor desconectado

Magalis Bêsser Dorneles Schneider

92

A Educação Infantil que faz diferença: propostas para a formação integral da criança

Sara Paraguassú Santos do Vale

CADERNOS RCC

97

DOSSIÊ TEMÁTICO

I Prêmio Professores da Educação Infantil do Distrito Federal

APRESENTAÇÃO

Nos últimos tempos, temos presenciado a efervescência de debates e reflexões acerca da educação infantil, primeira etapa da educação básica, o que evidencia sua importância na educação brasileira. Além disso, presenciaremos diferentes pesquisadoras e pesquisadores anunciarem a necessidade de voltarmos os ouvidos e olhos, a escuta e os olhares, para as crianças e suas mais diversas infâncias. Nesse sentido, esta edição da Revista Com Censo (RCC) vem atender ao chamado e destinar suas páginas a esta temática, a fim de gerar um significado singular para todas e todos os envolvidos com a educação infantil.

A academia e a sociedade civil, há algumas décadas, têm protagonizando diálogos e reflexões em pesquisas acadêmicas e movimentos sociais bem como desbravado um cenário de luta por políticas públicas voltadas à educação infantil, o que provocou alterações na legislação do país e gerou ações com vistas ao desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequenas.

Nesse processo histórico, é possível perceber, primeiramente, uma inexistência do atendimento educativo à criança, pois “até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil” (OLIVEIRA, 2002, p. 91). Ou seja, há poucas décadas não encontrávamos indícios de oferta de atendimento a bebês e crianças pequenas fora de seu lar e do meio familiar.

De acordo com Oliveira (2002), no início do século XX começa-se a pensar no atendimento educativo destinado aos bebês e às crianças pequenas, porém, é possível perceber diferentes concepções que permeiam essa realidade. No início, havia uma preocupação com a mãe que adentrava no mercado de trabalho e não tinha com quem deixar suas filhas e filhos, não sendo, portanto, uma preocupação com a criança e seus direitos, mas um arranjo diante das demandas sociais das classes trabalhadoras. Concomitante, havia uma visão higienista e

assistencialista, no sentido de oferecer o básico das necessidades vitais, tais como, práticas de higiene e nutrição, com recursos financeiros limitados por parte do Estado. Até que surge um modo de enxergar esse atendimento à criança com vistas ao futuro, ou seja, era preciso preparar a criança para que ela pudesse apresentar bons resultados na escola, nos anos seguintes, como discorre Kuhlmann Jr., “(...) além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau” (2000, p. 11).

Portanto, ora o pêndulo balançava para o higienismo e assistencialismo, ora tendia para o lado com vista à preparação para o futuro e o “sucesso escolar”.

Diante dos debates e reflexões que emergiram em meio à sociedade civil e à academia, a percepção acerca desse atendimento transforma-se. Hoje, a educação infantil compreende a unidade entre o cuidar e o educar. Pois, a educação dos bebês e crianças pequenas envolve o cuidado, bem como o cuidado destinado a esse público envolve práticas educativas. Trata-se de uma unidade dialética que permeia a realidade da prática educativa na educação infantil.

Aliado a isso, hoje o atendimento educativo destinado aos bebês e crianças pequenas faz parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e, assim, a educação infantil passa a ser compreendida como a primeira etapa da educação básica. O que provoca uma nova percepção. O direito não é somente da família, mas, sobretudo, considera-se o direito da própria criança à educação.

Esse movimento de mudança e transformação em relação à criança e à educação destinada a ela tem início no final do século XX, não somente com a LDB, mas, primeiramente, com a Constituição Federal (CF) de 1988, que dá os primeiros passos ao estabelecer que o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade em creche e pré-escola é um dever do Estado. E, seguido a isso, tem-se a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em

1990. Prestes (2009) discorre sobre os impactos desses instrumentos legais para o processo de consolidação da educação infantil, bem como sobre a garantia dos direitos das crianças pequenas.

Temos, atualmente, uma legislação bastante avançada no que diz respeito aos direitos das crianças brasileiras. O primeiro documento a proclamar o direito da criança à creche e à pré-escola foi a Constituição Federal de 1988 (art. 227). É com esse marco legal que o Brasil inaugura o direito das crianças brasileiras à educação infantil: as creches e pré-escolas deixam de ser apenas um direito das mães que trabalham fora e passam a representar um direito das crianças. É assim que é dado o primeiro passo em defesa dos mais pequenos em nosso país (PRESTES, 2009, p. 142).

Esses foram instrumentos legais essenciais no processo histórico que continua a desbravar caminhos e a realizar conquistas para as crianças pequenas, pois a educação infantil - reconhecida como dever do Estado e direito de todas as crianças - somente passa a ser obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos de idade com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos 17 anos de idade. Tal obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, e confirmada por meio da promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, ao tratar em sua primeira meta o objetivo de

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Além disso, a Lei nº 13.257/2016 estabeleceu o Marco Legal da Primeira Infância, que se constitui em uma normatização que trata da promoção de

um atendimento com vistas ao desenvolvimento integral das crianças desde o seu nascimento até os seis anos de idade. Esse documento legal discorre, também, que a criança tem o direito de brincar e de participar na formulação de ações e de políticas públicas para a infância, o que traduz, mais uma vez, a percepção da criança como cidadã de pleno direito.

Concomitante a essas discussões e promulgações de novas legislações que garantem o direito dos bebês e crianças pequenas a educação infantil, estabelece-se os debates para elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz a prerrogativa de ser um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico de aprendizagens que todos os estudantes precisam devolver ao longo da educação básica, em meio às etapas e modalidades de ensino. A BNCC surge de uma necessidade histórica já prevista na promulgação da Constituição Federal em 1988 e que, em seu processo de elaboração, constituiu-se a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Com vistas à educação infantil, fundamenta-se em eixos estruturantes das interações e brincadeiras, assegurando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, preocupando-se em promover o protagonismo infantil às crianças em seus processos de aprendizagens. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são direitos de aprendizagem que estão estruturados em campos de experiência assegurados pela BNCC aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de dezembro de 2017.

Compreendendo a importância de todo esse processo histórico e, em especial, a aprovação da BNCC, a entrevista que abre as discussões dessa edição da RCC, convida Maria Carmen Silveira Barbosa - professora doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que participou do processo inicial de elaboração da BNCC - para uma conversa que fluiu com as notas compostas por esse documento normativo pensado para a educação infantil. Portanto, a professora

pesquisadora discorre sobre o processo de constituição da BNCC, seus objetivos, avanços e novas perspectivas para a primeira etapa da educação básica.

Dando continuidade, os artigos que se seguem demonstram a consolidação da temática da educação infantil nas pesquisas acadêmicas, entre as mais diversas pesquisadoras e pesquisadores, que transversalizam reflexões e debates acerca das crianças e suas infâncias, pois discutir a educação infantil não se limita a discorrer acerca de práticas pedagógicas, mas, principalmente, enxergar e ouvir os principais atores desse palco que compreende a primeira etapa da educação básica, ou seja, é preciso direcionar a escuta e os olhares para as próprias crianças.

Assim, o primeiro artigo, intitulado **“Políticas públicas de inclusão na educação infantil – fase creche: conquistas ou desafios”**, de autoria de Jacy Alice Grande, Valéria Weigel, Jaspe Neto e Débora Napoleão de Sena, discute que a implementação da educação para crianças com deficiência no Brasil se reveste de um grande desafio, pois, apesar de estar assegurada por vários dispositivos legais, tais como a Lei nº 13.146/15, que garante o acesso ao sistema educacional inclusivo ao longo da vida e ao desenvolvimento de suas aprendizagens, observou-se a existência da impossibilidade de aplicação plena dos instrumentos legais, em decorrência da carência de recursos físicos e humanos das mais diversas ordens.

O segundo artigo, **“Datas comemorativas ou significativas? Festas juninas na educação infantil”**, de Edna Rodrigues Barroso, discorre acerca das datas comemorativas e sua relação com a organização do trabalho pedagógico, especialmente nas instituições de educação infantil, trazendo como exemplos as festas juninas para a análise, dada a relevância e a frequência com que este evento ocorre nas instituições educativas para a infância, sejam públicas ou privadas.

O terceiro artigo, **“Educação infantil no Distrito Federal: um olhar considerando as classes de renda**

das Regiões Administrativas entre 2012 e 2016”, de Lucilene Dias Cordeiro, traz um estudo que busca mostrar a evolução do número de instituições e de matrículas na educação infantil, a partir de dados disponíveis no Censo Escolar entre os anos 2012-2016, desagregando as informações em creches e pré-escolas. Os resultados mostram aumento no número de instituições com oferta de educação infantil, assim como no número de matrículas. Os resultados apontaram, ainda, expansão na rede pública e particular conveniada, com predominância da rede particular. Ao se considerar as Regiões Administrativas (RAs) por classes de renda, verificou-se aumento da oferta e das matrículas nas redes públicas e particular conveniadas. O grupo de RAs de média-baixa renda foi o que apresentou maior aumento de matrículas em creches da rede pública. Os resultados mostraram que ainda há o que ser feito tanto na oferta quanto na distribuição de estabelecimentos de ensino, principalmente da rede pública e particular conveniada.

O quarto artigo, **“Da criança artesã à arte crianciera: possibilidades no trabalho pedagógico com a arte na educação infantil – uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural”**, de autoria de Maria Luiza Dias Ramalho, evoca reflexões sobre as funções do trabalho pedagógico com as artes na educação infantil, ressaltando questões que pontuam a importância das atividades artísticas para o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista o potencial imaginativo e criador na infância.

O quinto artigo, **“A educação da criança indígena em seus primeiros anos de vida”**, de Daniela Lobato do Nascimento, aborda a temática da educação da criança indígena, pois a educação dessas crianças inicia muito antes de seu nascimento e se estende ao longo da vida, para além dos espaços escolares. Os povos indígenas mesmo sob tantas influências, entre elas a inserção de instituições escolares, encontram meios de manterem suas identidades e ancestralidade por meio

de atividades que envolvem as crianças e formam, assim, lideranças capazes de prosseguir com a cultura indígena.

O sexto artigo, **“Racismo, infância e escola: reflexões sobre a temática racial na educação infantil”**, de autoria de Daniela Barros e Saulo Pequeno, convida a reflexão acerca da trajetória da formação social no Brasil que naturaliza a ideia de que vivemos numa democracia racial, invisibilizando e mascarando o racismo e as assimetrias nas relações étnico-raciais. E problematiza que o enfrentamento do racismo na educação infantil também encontra dificuldades na busca pela prática de uma educação antirracista.

O sétimo artigo, **“Da educação infantil ao ensino fundamental: construindo um processo de transição compartilhada”**, de Norma Lucia Queiroz, trata da passagem de uma etapa para outra no processo educativo, o que tem gerado diversas discussões entre profissionais da educação e famílias, especialmente, entre aqueles com crianças pequenas. Portanto, este estudo teve como objetivo analisar o processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental.

O último artigo, **“Inovar, criar, experimentar, pesquisar e documentar a prática pedagógica, um caminho para o fortalecimento do trabalho docente”**, de Lúcia Maria Ventura Maia e Hélio José Santos Maia, apresenta uma reflexão sobre a atuação do professor como pesquisador para a melhoria da sua prática pedagógica, pautando-se em um trabalho de alfabetização com crianças em inclusão no 1º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública do Distrito Federal, e fundamentando-se

no referencial teórico do construto da autoeficácia da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, bem como, na utilização de subsídios da técnica de peças didáticas do dramaturgo Bertolt Brecht, mediante a construção de narrativas criadas por alunos, de modo a revelar que a metodologia e o processo utilizados são facilitadores para a alfabetização, além de proporcionar outros ganhos de aprendizagem.

Segue, após a seção de artigos, a parte destinada aos relatos de experiência. O primeiro relato, **“A professora que põe as bolinhas?”**, de Rhaisa Naiade Pael Farias e Carolina Helena Micheli Velho, discorre sobre uma sequência de atividades de crianças de quatro e cinco anos de idade, refletindo sobre como os campos de experiências dispostos na BNCC podem contribuir para que o trabalho desenvolvido com as crianças da educação infantil seja ressignificado e, assim, seja possível ultrapassar uma estética, predominantemente, adulta e afirmar as potencialidades das crianças.

O segundo relato de experiência, intitulado **“As crianças que brincam são as mesmas que aprendem brincando”**, de Alice Maria Corrêa Medina, discute sobre a importância dos brinquedos e brincadeiras para o processo de desenvolvimento das crianças na educação infantil.

O terceiro relato de experiência, **“As tecnologias na Educação Infantil: crianças conectadas, professor desconectado”**, de Magalis Bésse Dorneles Schneider, discute criticamente sobre as tecnologias e sobre a aparente desconexão entre professor e o aluno na Educação Infantil. Apresentam-se dados sobre a utilização do laboratório de informática em duas escolas do DF, além de uma

análise documental do Projeto Político Pedagógico dessas escolas. Nos resultados, fica evidente que ocorre uma desconexão entre professor e aluno quando se trata de tecnologias digitais. Conclui-se que cabe ao professor se aproximar do mundo digital do aluno e utilizar esses recursos para apoiar, facilitar e, principalmente, contribuir para a qualidade na educação infantil.

O quarto e último relato, **“A Educação Infantil que faz diferença: propostas para a formação integral da criança”** de Sara Paraguassú Santos do Vale, apresenta uma experiência realizada em uma escola da rede pública de ensino, onde para a realização dos planejamentos semanais as professoras e a coordenação pedagógica tomaram como bases fundamentais os quadros organizativos dispostos no caderno da Educação Infantil do Currículo em Movimento. Os resultados apresentaram a possibilidade de uma organização pedagógica pautada no lúdico e na abrangência das propostas do currículo prescrito.

Em sequência à seção de relatos, esta edição finaliza com um Dossiê Temático cujo título é: **I Prêmio Professores da Educação Infantil do Distrito Federal**, composto por pesquisas relacionadas à Educação Infantil e pelos relatos dos projetos dos docentes vencedores do Prêmio, em 2017.

Por fim, esperamos que esta edição possa contribuir no processo de provocação de novos pensamentos e perspectivas acerca das crianças, suas infâncias e a educação infantil, compreendendo que estas discussões são necessárias pela complexidade existente e pelos caminhos já trilhados e os que ainda são possíveis de serem desbravados. Boa leitura! ■

Daniel Damasceno Crepaldi

Subsecretário de Educação Básica/SEEDF

Fábio Pereira de Sousa

Subsecretário de Planejamento,
Acompanhamento e Avaliação/SEEDF

Referências bibliográficas

KUHLMANN JR., Moysés. **História da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, Mai – Ago, nº 14, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRESTES, Zoia. **Professor da creche e da pré-escola: um profissional com formação e compromisso**. Revista Extra-Classe, v. 2, nº 2, jul./dez. 2009.



Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Silveira Barbosa

É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1983), especialista em Alfabetização em Classes Populares pelo GEEMPA (1984) e em Problemas no Desenvolvimento Infantil pelo Centro Lidia Coriat (1995), mestre em Planejamento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha (2013). É professora titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Estudos sobre as Infâncias e como professora colaboradora no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul na linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação. É editora da Revista Pátio - Educação infantil e da Revista Infância latino-americana em colaboração com oito países. Atua no Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infância - GEIN e como líder de pesquisa no CLIQUE - Grupo de pesquisa em linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas. Participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil - MIEIB e participou como consultora de Currículo da COEDI/SEB/MEC entre 2008-2016. Foi coordenadora do GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos, da Anped e participou do Comitê Científico da mesma entidade.

A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência

1. Revista *Com Censo* (RCC) - A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todas as crianças, adolescentes e jovens precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Sua redação afirma que ela está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, que visam uma formação humana integral, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Nesse sentido, em se tratando da Educação Infantil, como você percebe a relação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) e a versão, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC), da BNCC? Quais os ganhos e as perdas? Quais os impactos para a Educação Infantil?

Maria Carmen Silveira Barbosa - Quando iniciamos a escrita da primeira versão da BNCC-EI1 fomos alertados pela professora Rita Coelho e pelos coordenadores do trabalho de preparação da BNCC que nossa principal referência na elaboração dos objetivos de aprendizagem deveria ser as Diretrizes Nacionais para a Educação, homologadas pelo CNE, pois as mesmas representavam o pensamento educacional brasileiro. Portanto, a Diretriz nacional da educação básica, ou as Diretrizes da educação étnico racial, da educação ambiental, indígena, todas elas deveriam ser referências para a elaboração da BNCC, em todos os níveis da educação.

Com relação ao grupo da Educação Infantil, todos nós tínhamos, em maior ou menor proporção, participado ativamente das discussões políticas e pedagógicas que embasaram a DCNEI. Portanto, essa tarefa de dar continuidade às DCNEIs no processo da implementação da BNCC era um compromisso muito importante. Nossa tarefa seria a de traduzir o gênero textual da legislação para o gênero textual dos objetivos de aprendizagem, enfim, para uma tipologia de texto pedagógico. E procurar fazer isso mantendo a profundidade filosófica, política, sociológica, antropológica e didático-pedagógica das DCNEIs.

A certeza da necessidade de participar da elaboração da BNCC estava presente em três dimensões. A primeira era a do compromisso histórico com o tema derivado da Constituição Cidadã, o direito de todos à educação. A segunda era estar presente na disputa política dos significados que temos elaborado para a Educação Infantil (EI) nos últimos 30 anos. Seria absurda a ideia da EI não participar da BNCC, pois nos deixaria fora da estrutura da Educação Básica, um lugar que tanto lutamos para pertencer. Deixar para que pessoas sem compromisso com as DCNEIs fizessem essa tarefa

poderia resultar apenas numa lista de objetivos por área, como é a estrutura geral da última versão da BNCC. Desse modo, consideramos que era importante participar desse desafio com compromisso político e defendendo as DCNEIs. A terceira era a de que, desde 2009, haviam sido feitos vários estudos sobre as Propostas Pedagógicas de Escolas e as Orientações Curriculares Municipais, e neles havia sido constatado que nos textos das escolas e municípios as concepções sobre infância, criança, currículo, etc. estavam sendo incorporadas, porém, na operacionalização a organização por áreas de conhecimento era a única interpretação curricular na elaboração dos textos legais. Apesar de a última versão ter dado peso ampliado para a alfabetização, ter extinguido alguns objetivos importantes, creio que a discussão durante a implementação poderá ser um belo confronto de ideias sobre o conceito de educação infantil e seu papel político e social. A BNCC no capítulo da EI é um texto enxuto que precisa ser complementado pela parte diversificada, que oferece abertura aos sistemas, escolas e professores para defender suas preocupações formativas com relação às crianças.

2. RCC - Os direitos das crianças dão origem aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento expostos na BNCC, que compreende: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Comunicar-se. Sendo assim, como esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na BNCC podem contribuir para a compreensão da totalidade envolvida no desenvolvimento da criança?

Maria Carmen - A princípio, a ideia de ter uma BNCC no Brasil significava afirmar a contribuição da escola para a justiça social, a igualdade na oferta de oportunidades para as crianças e os jovens e, por fim, a garantia do direito que todos têm de aprender na escola. Isso parece óbvio, mas o processo hierárquico e discriminatório da escolarização brasileira, reflexo de uma sociedade desigual, tem essa face perversa de não garantir, de modo justo, que todos os que estão na escola efetivamente aprendam. Enfatizar o discurso do direito à educação, à cidadania, à igualdade e à diversidade é algo fundamental. Ainda não somos uma sociedade onde a noção dos direitos está democratizada e a garantia do direito efetivada.

O segundo aspecto é que o século XX foi o momento onde o direito das crianças se estabeleceu. Precisávamos reforçar, na área da educação, as elaborações teóricas e práticas do campo das ciências humanas e sociais, básicas e aplicadas, sobre a infância e constituir no discurso e na prática a linguagem dos direitos das crianças. Selecionamos seis direitos derivados diretamente dos princípios das DCNEIs. O que é a ética quando falamos em bebês e crianças pequenas? Pensamos que o direito a aprender a conviver é algo fundamental e somente pode ser aprendido na vivência coletiva e diversificada da escola. Conviver com os outros traz em si a possibilidade de aprender a conhecer-se, pois evidencia a alteridade e garante a constituição do sujeito como um ser social. Como as crianças fazem política? Não é apenas votando, mas aprendendo a participar dos diferentes grupos, tendo a possibilidade de expressar suas impressões, sentimentos, ideias, etc.. A democracia se aprende na convivência e na participação, sendo uma aprendizagem longa e difícil. Pensar no coletivo; viver com as diferentes formas humanas de ser; aprender a perder e ganhar no confronto dos desejos, das ideias...; são tarefas que levamos para toda a vida. Por fim, vivenciar a estética - não numa versão tradicional do belo, ou da beleza homogeneizadora ou canônica,

mas como a estesia que está presente na exploração do mundo e na aprendizagem social e cultural do brincar, inventar, criar. Finalmente, os direitos trazem uma metodologia pedagógica, eles colocam nas ações das crianças a sua capacidade de aprender, de forma pessoal e coletiva. Como a escola pode propiciar a aprendizagem das crianças? Ofertando tempo e espaço para que elas convivam; brinquem; participem; explorem; se expressem e conheçam-se. Penso que a reflexão apenas sobre esses seis verbos é um projeto curricular de EI, que tem a capacidade de fazer a formação integral das crianças.

3. RCC - Durante o processo de elaboração da BNCC, ocorreram várias discussões acerca do direito da criança em relação a sua imersão no universo da cultura letrada, com diferentes abordagens, algumas que levam ao encontro de uma antecipação do processo de alfabetização e outras que abordam esse direito sem a imposição de alfabetização na Educação Infantil. Diante de tais discussões, e da versão final que foi homologada da BNCC, quais são os apontamentos em relação a isso, linguagem dos direitos das crianças para a elaboração de um currículo nas secretarias de educação? Que rumo tomar?

Maria Carmen - Algumas pessoas dizem que a escola foi feita para ensinar a ler e escrever. Essa é uma ideia correta, quando falamos da escola de ensino fundamental, mas não está adequada quando discutimos a educação infantil. Os bebês foram para as creches, ou as crianças maiores para os jardins de infância, para serem cuidados, terem espaços de socialização, de brincadeira, de ampliação de mundos: científicos, culturais, tecnológicos... São muitas as linguagens simbólicas que uma criança pequena precisa conhecer, aprender e usufruir. Nas versões iniciais da BNCC, procuramos constituir uma visão da leitura e da escrita como uma, entre outras, linguagens que as crianças se confrontam em seu desenvolvimento. Consideramos que a oralidade é a manifestação linguageira principal na educação infantil. É preciso aprender a falar, a conversar, a combinar, a descrever, a argumentar, a qualificar, etc.. Aprender a leitura a partir da escuta e do convívio com as histórias infantis e outros portadores de escrita, ou da escrita na participação em práticas sociais de leitura e de escrita, que oferecem sentido ao dia a dia. Essa posição foi muito confrontada, não pelos professores, mas pelos gestores e fundações privadas. Há uma grande preocupação com os índices de não alfabetização no ensino fundamental, e alguns pensam, de modo esquemático, que antecipar a alfabetização seria uma forma de facilitar a aprendizagem nos anos iniciais. Se assim fosse, o ingresso das crianças de seis anos já teria resolvido o problema da alfabetização, algo que não aconteceu. A leitura e a escrita são aprendizagens muito relevantes em nosso mundo letrado? Sim, mas a alfabetização não é nem a única, nem a mais importante aprendizagem para as crianças de menos de seis anos. O desenho, a narrativa oral, o audiovisual, o teatro, a brincadeira, especialmente o jogo de papeis, a corporeidade, são todos elementos parceiros aos processos de alfabetização.

4. RCC - Um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que a BNCC trata é o brincar. Portanto, qual sua leitura acerca do direito do brincar das crianças nesse documento normativo? O documento reconhece efetivamente o direito ao brincar e as relações sociais que se estabelecem nessa atividade de caráter humano? Em que sentido?

Maria Carmen - O direito ao brincar é uma especificidade da infância. Os adultos se divertem, têm entretenimento, jogam, mas eles não brincam. Brincar é uma ação humana especificamente das crianças, segundo Vigotsky. Portanto, precisa ser defendida em tempos de adultização, ou de ênfase na formação acadêmica das crianças. Com relação a minhas ideias pessoais sobre a brincadeira, estudei três teorias que me ajudaram a compreender o brincar: primeiro foi a psicanálise, Freud e Winnicott; depois os autores da pedagogia que tanto defenderam o brinquedo e a brincadeira na escola, como Froebel, Montessori, Decroly, Piaget; e, finalmente, os contemporâneos Pikler, Goldschmiedt, Brougère, dentre outros autores. A Antropologia e a Sociologia da infância vêm trazendo importantes contribuições para pensar as crianças e seus grupos sociais, suas brincadeiras, e a constituição das culturas infantis. Creio que passamos da brincadeira como algo fundamental na construção subjetiva das crianças para uma dimensão mais relacional e cultural da brincadeira, isto é intersubjetiva. A BNCC não faz nenhuma alusão a autores ou métodos, pois não é sua função definir os referenciais da escola. Ela precisa ser um documento breve e genérico, cabe às escolas selecionarem seus autores e significarem a compreensão teórica. As escolas não podem ser iguais. O direito de todas as crianças é aprender a brincar: como isso se efetiva é uma escolha pedagógica da escola, uma escolha didática da professora ou do professor.

5. RCC - Uma das primeiras tarefas de responsabilidade da União é a revisão da formação inicial e continuada das professoras e professores, com a intenção de alinhá-las à BNCC. Nesse sentido, como você percebe esse processo de formação? Como ele deve ser realizado? Como pode ser a participação das secretarias de educação municipais, estaduais e distrital?

Maria Carmen - Desde as diretrizes da pedagogia, de 2006, eu venho discordando do modo como o curso de Pedagogia vem preparando as profissionais docentes. Minha compreensão do curso de pedagogia é que ele é um curso comprometido com todos os processos educativos de uma sociedade. Portanto não considero a docência como o único ou o principal foco da pedagogia. Por um lado, penso que um pedagogo pode trabalhar num sindicato fazendo formação de quadros políticos, pode ser organizador de um movimento social, pode trabalhar numa editora, numa brinquedoteca, com crianças hospitalizadas, formação de recursos humanos, trabalhar na gestão de uma organização educativa. Numa sociedade cada vez mais centrada no conhecimento e na aprendizagem há muito espaço para um pedagogo que realize uma ação social e cultural. Por outro lado, penso que o curso de Pedagogia, ao assumir a formação dos docentes da EI, EF e EJA, deveria ter um maior compromisso com a reinvenção da escola, com a pedagogia teórica, com as metodologias e tecnologias educativas, com a didática, etc.. Temos considerado com muito desprezo as discussões pedagógicas nos últimos anos, e isso não tem sido bom para as escolas. Há muita inovação técnica, vinda fundamentalmente da informática, das TICs, mas pouca discussão pedagógica, elaboração teórica sobre o dia a dia da escola, sobre as crianças e suas aprendizagens, sobre o compartilhamento de experiências docentes, as comunidades, etc.. Há um vazio sobre a pedagogia. Sintetizando, penso que o curso de Pedagogia deveria ter duas formações: uma escolar, voltada para o pedagogo professor, e outra não escolar, contemplando o perfil de um pedagogo social.

Quanto à formação continuada, ela é fundamental. A formação que oferecemos nas universidades não tem sido suficiente para formar o professor. As secretarias e outros grupos formativos têm o compromisso de oferecer formação pedagógica teórica, porém é fundamental a formação continuada que se dá no processo da escola. A escola como instituição social tem uma história singular, feita das vozes que nela convivem. Elaborar um projeto educativo requer compromisso com o futuro, com a permanência das pessoas, construção de vínculo com a comunidade, continuidade. Assim, a formação que nasce das demandas das escolas, que oferece tempo, espaço, recursos (econômicos e humanos) para que os interlocutores – professores, familiares e jovens e crianças – possam se manifestar, criar processos, instituir mudanças é fundamental.

6. RCC - A BNCC não trata de ações ou condutas esperadas em relação ao professor, nem induz a opções por abordagens ou metodologias, deixando essas escolhas a cargo dos currículos e dos projetos pedagógicos que devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino, e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características das suas crianças. Portanto, como você percebe os impactos da BNCC em relação às intencionalidades pedagógicas atribuídas a atuação docente, bem como, a relação que se estabelece entre crianças e profissionais da educação?

Maria Carmen - Essa foi uma grande mudança proposta pela BNCC. Nossa tradição nos últimos anos havia sido de propostas sobre como “ensinar” as crianças. O que iríamos ensinar a todas. Algo mais centrado no ensino e para um coletivo. A ideia do objetivo de aprendizagem deve focar na criança. Não é possível pensar em garantir a aprendizagem de um objetivo como: observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.) sem pensar nas experiências das crianças e seus contextos. Isso incita um olhar mais observativo, uma escuta sensível. Na BNCC há um aspecto complexo, que é o do direito individual que está muito mais enfatizado em detrimento dos direitos do grupo. É como se a relação fosse adulto-objetivo-criança, e o contexto social e material parecessem excluídos. Quando centramos no direito de aprender de cada criança podemos acabar constituindo um ambiente muito localizado em medidas pessoais. A educação como processo social é sempre coletivo, o grupo de pares não é importante apenas nas aprendizagens informais, mas também está presente nas aprendizagens que se dão pelas interações sociais realizadas na aprendizagem escolar. Os objetivos podem inspirar as intencionalidades, mas creio que essas devem ser formuladas pelo professor. Afinal, essa é a sua função docente.

7. RCC - A última versão da BNCC retoma um modelo curricular pautado em competências. Essa “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, constituído nos últimos anos, bem como as críticas às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos. Nesse sentido, qual sua compreensão dessa retomada?

Maria Carmen - Creio que um dos modos de significar a educação obrigatória no mundo atual é pensar que ela é um processo de vida, longo, que tem o compromisso de oferecer recursos pessoais para viver plenamente a sua vida como sujeito, desde o

presente, com suas singularidades e diferenças, e também oferecer a possibilidade de se constituir socialmente como alguém que participa de um mundo comum. Os conhecimentos sistematizados pela sociedade - a música, a química, a literatura, etc. - oferecem recursos para isso, mas precisam ser reelaborados pessoal e socialmente. Ao aprender música, um mundo se abre para mim, um mundo de culturas musicais diferentes, sonoridades familiares e estranhas, então passo a compreender o mundo de forma mais ampla e consigo me conectar com os modos como posso produzir sons e apreciar a sonoridade. A música, agora, também faz parte de mim. O objetivo da educação é visto como enriquecimento individual e coletivo, como compromisso com o presente e o futuro da humanidade, e com a felicidade - como diria o Florestan Fernandes. Por outro lado, há pessoas que consideram a escola como um espaço de preparação para o trabalho, para o mercado, para os negócios. Ela fica sendo o lugar de desenvolver competências individuais que são consideradas fundamentais para a vida adulta. A educação não é para o agora, para o mundo, para o comum, mas é para o futuro, para o indivíduo, para o emprego, para a produção e para a competição. Assim, ela se centra em competências padronizadas, voltadas ao futuro, em objetivos fechados, e modelos homogêneos. Claro que essa oposição é um pouco caricata, mas penso que devemos ter clareza sobre isso. Uma escola não é apenas para “passar” conteúdos disciplinares e avaliar respostas padronizadas, é um espaço de vida e formação humana.

8. RCC - A BNCC, no início do capítulo atribuído à Educação Infantil, traz um breve histórico do processo de constituição e reconhecimento dessa etapa na Educação Básica, destacando algumas conquistas, entre elas, a inclusão da Educação Infantil na BNCC. Diante do exposto, acredita que a identidade da Educação Infantil esteja garantida na versão aprovada e homologada? Em caso negativo, consegue visualizar caminhos possíveis para estabelecer essa garantia? De que maneira? Em caso positivo, como isso se evidencia na BNCC?

Maria Carmen - Acho que mantivemos algumas conquistas: os direitos das crianças e os campos de experiência como organização curricular. Mas temos, ainda em 2018, a importante tarefa de definir os aspectos da parte diversificada da BNCC. Isto é, definir aqueles objetivos que singularizam as escolas e seus professores. É claro que perdemos algumas ideias importantes, o texto inicial era mais interessante, engajado, e foi abreviado; a relação dos direitos com cada campo de experiência, a perspectiva inter-campos, as questões de gênero e raça, etc.. Mas essa base é provisória, terá cinco anos de duração, e poderá ser revisada. Poderemos aprender a partir dela, de seus aspectos positivos e negativos, e reconstruí-la a partir das experiências diversificadas. Vejo-a quase como um anteprojeto que precisa ser discutido localmente, matizada, criticada, aprofundada e superada. Ela é cheia de contradições, por exemplo, no tocante às faixas etárias. Na primeira versão colocamos objetivos para o final da etapa, houve muitas críticas. Fizemos, então, por grupos etários ampliados, mas as críticas permaneceram. Mas essa foi a resposta para algumas demandas que queriam uma base anual e seriada. Na Educação Infantil a base/BNCC suscitará discussões e práticas que nos farão avançar nas discussões curriculares.

9. RCC - Segundo a BNCC, a definição e denominação dos campos de experiências estão embasados no que dispõem as DCNEIs, em relação aos saberes e conhecimentos essenciais a ser propiciados às crianças, bem como, associados a suas experiências. Com base nisso, qual a importância da permanência do termo “Campos de Experiência” na BNCC para a Educação Infantil?

Maria Carmen - Eu diria que, inicialmente, a importância dos campos de experiência é deslocar o centro curricular de disciplinas acadêmicas, ou áreas de conhecimento, da educação infantil. Na educação infantil, os bebês aprendem as práticas sociais de suas comunidades: como alimentar-se, como brincar, como descansar, se vestir, ir ao banheiro, etc.. São conhecimentos importantíssimos, formativos, mas que têm ficado fora do currículo. As linguagens simbólicas e sua diversidade não tinham espaço curricular, assim como os saberes oriundos da comunidade, da cultura popular. Ao situar o currículo na experiência das crianças, que acontece de modo integrado, em diferentes campos de conhecimento - isto é, intercampos - modifica-se a dinâmica de compreensão do que é conteúdo, do que é currículo, etc.. A nova nomenclatura irá induzir ao pensar, interpretar, criar e, para mim, esse movimento poderá ser um grande passo para a EI no Brasil.

10. RCC - Ao longo do processo de elaboração da BNCC com suas três versões, revisões, audiências públicas, que deu origem à versão final que foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, surgiram discussões acerca da importância de inclusão das temáticas de gênero, raça e religiões. Gênero e raça, contudo, não foram assuntos contemplados explicitamente no documento. Em contrapartida, há um capítulo sobre Ensino Religioso. Diante disso, como você percebe esse quadro em relação à BNCC? Quais avanços e retrocessos esse documento norteador esboça nesse contexto?

Maria Carmen - Acho que estávamos subestimando os processos conservadores de nossa sociedade, eles estavam silenciados, mas retornaram com grande força em vários lugares do mundo. Na EI procuramos contemplar na primeira versão todas essas discussões: racismo, gênero, classe social, entre outros. Porém, a versão final abandonou essas temáticas. Os direitos humanos foram constituídos historicamente no século das grandes revoluções, construiu-se uma nova sensibilidade social. Mas são uma construção histórica e ainda não sedimentada. Os novos direitos, como o da mulher, das crianças, das populações LGBT, da biotecnologia, estão em disputa. Em alguns países já foram acrescidos aos demais direitos políticos e sociais, havendo desse modo um redimensionamento dos direitos e da legislação, porém aqui estamos disputando abertamente. Essa discussão, importantíssima no campo da educação, é pouco trabalhada na formação dos professores e professoras, e está muito vinculada aos modelos econômicos. A leitura de Bobbio, Hunt, Agambem - com sua concepção acerca do Estado de Exceção, por exemplo -, dentre outros autores, fortalece nossas concepções políticas sobre o Estado de Direito. Quanto à religião, na educação infantil ela ocupa um lugar muito importante e pouco falado, problematizado. As professoras rezam ou oram nas escolas, ensinam hinos e músicas religiosas, trabalha-se algumas datas comemorativas religiosas, mas são esquecidas outras, hierarquiza-se religiões importantes e não

importantes, abençoam-se construções e inaugurações de escolas, etc.. Não li o texto completo da nova versão da base que fala da religião no EF, mas penso que tirar a poeira de baixo do tapete e ter referências legais para isso pode ser interessante. Principalmente no sentido de pensar a provisoriedade da BNCC. Teria sido melhor se tivéssemos enfrentado esse tema antes e não o considerado como irrelevante. Creio que haverá conflitos, discussões, mas também poderão ser criadas novas proposições. Sou uma otimista.

11. RCC - No processo de elaboração da BNCC ocorreram várias alterações, uma delas diz respeito aos termos “bebês”, “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas”, que estão presentes na versão final da BNCC. Nesse sentido, como você percebe o uso desses termos? Qual a importância do uso desses termos na BNCC para a Educação Infantil?

Maria Carmen - Estamos num momento de discutir muito a terminologia. Nos últimos 30 anos, trabalhamos com a ideia das crianças, porém, em certos momentos, os colegas dos anos iniciais reivindicavam: as pessoas de seis a 12 anos também são crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante isso. Desde 2008, começamos a observar que os bebês eram muito invisíveis, e não apenas socialmente. Há um belo trabalho da professora Fúlvia Rosemberg sobre esse tema. Havia também uma invisibilidade dos bebês nos próprios projetos pedagógicos, nos estudos, nas pesquisas, na literatura, na legislação sobre a educação infantil. Assim, fomos produzindo subcategorias dentro da grande categoria infância: os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. É artificial? Sim, como todas as elaborações teóricas sobre o mundo. Gosto da expressão crianças, mais que meninos e meninas, pois possui uma amplitude imensa, mas penso que, estrategicamente, no momento em que queremos visibilizar as crianças e suas diferenças, haja princípios pedagógicos comuns, apesar dos aspectos didático-metodológicos diferentes. De acordo com os percursos vividos pelas crianças, essas subdivisões podem potencializar a qualificação das propostas educacionais e, ao mesmo tempo, potencializar a grande categoria das crianças.

12. RCC - Por fim, acredita que a elaboração de uma BNCC seja importante para a educação brasileira? De que forma? Qual a sua importância?

Maria Carmen - É uma posição política e filosófica. Creio que a modernidade (revolução americana, revolução francesa, etc.) com seus discursos da igualdade entre os “homens” - e durante muito tempo somente homens, adultos, brancos e cristãos - fez um importante movimento numa sociedade onde as desigualdades

e os privilégios eram imensos. A procura da igualdade garantiu o voto das mulheres, a escola para todas as crianças, etc.. Esse projeto, com todos os seus limites, melhorou muito a vida das pessoas, especialmente nas sociedades ocidentais. Porém, ele é um projeto com limites: foi colonizador, hierarquizador, etc.. Está inacabado, e é mesmo incompleto, pois para se afirmar apagou as diferenças. O que vemos no momento é a emergência de grupos diversos reivindicando suas próprias pautas, agendas. O direito a diferir, a alteridade, etc.. Para mim é o legítimo movimento de contraposição, de tencionamento e expansão à proposta igualitária. Contudo, creio que não seja suficiente. Em uma sociedade ainda desigual, marcada pela ausência de direitos básicos para todos, creio que precisamos tomar cuidado e constituir um movimento de equilíbrio dinâmico, onde haja lugar para o direito *ao comum*, algo que é de ninguém mas é de todos, como a educação. Mesmo que não me agrade, mas se conferir vínculo, estabilidade, entre todos, é importante e também garantir o direito ao exercício da diferença. Será sempre um equilíbrio tenso entre indivíduo e sociedade, o eu e o outro, numa sociedade dual, onde os binarismos sempre lutaram para obter, e exercer, poder sobre o outro; considero que a melhor posição é a de construir um caminho alternativo, que não tenha campeão, nem perdedor, que seja o único possível para a sobrevivência de todos. Gosto muito do posicionamento do escritor Amoz Os sobre o conflito entre palestinos e israelenses, onde ele diz que não podemos trabalhar com a ideia de que um grupo deva ganhar e o outro perder, a única resposta aceitável é a existência de ambos, nas suas diferenças. Para esse autor, tem havido uma crescente polarização e radicalização, e as pessoas cada vez mais tendem ao extremismo. O fanatismo é uma forma de pensamento dedicada não só a exterminar o outro fisicamente, mas a matar a diferença entre pessoas. O mundo está cada vez mais complexo e as pessoas, ao contrário, buscam respostas cada vez mais simples. Respostas que lhes tirem do mal-estar da dúvida, da imprecisão, da incerteza. Parece ser mais fácil ter uma verdade que cubra todas as perguntas e respostas do mundo. Ter “uma” verdade, a sua verdade, que impede de escutar outras verdades, de constituir um mundo plural em comum, podemos acabar como servos de nossas simples e próprias verdades. Temos um país dividido, em luta. Precisamos encontrar caminhos complexos para a sobrevivência. Difícil, sim! Sem dúvida. Impossível? Penso que não. Amos Oz coloca na curiosidade e na imaginação os antídotos para o fanatismo, pois ambas se alimentam da diferença entre os humanos. Esses são os processos que precisam ser desencadeados na educação inicial dos bebês e das crianças pequenas com a imersão na arte e na ciência. Esse é o grande papel formativo da escola e do professor. ■

Nota

¹ Breve histórico da Base Nacional Comum Curricular-BNCC:

1988 – A Constituição Federal foi promulgada prevendo a criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos, em seu artigo 210.

1996 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB foi aprovada, reforçando a necessidade de uma Base Nacional Comum.

1997 a 2000 – Foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs e as Referências Curriculares Nacionais da Educação Infantil-RCNEIs, que destacavam alguns aspectos fundamentais de cada disciplina.

2010 – Na Conferência Nacional de Educação-CONAE, especialistas discutiram a Educação Básica e salientaram a necessidade da Base Nacional Comum como parte do Plano Nacional de Educação-PNE.

2010 a 2012 – Foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica-DCN, orientando para o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, sendo que as resoluções valiam para toda a Educação Básica.

2014 – A Lei 13.005 instituiu o PNE com vigência de dez anos, compreendendo 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas, tratam da BNCC.

2015 – Ocorre o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, reunindo assessores e especialistas. A Portaria 592 instituiu os especialistas que participaram da elaboração da proposta da BNCC. Em outubro, tem início a consulta pública para elaboração da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas.

2016 – Em março, a primeira versão é finalizada. Em junho, ocorrem seminários com professoras e professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública, já para debaterem a segunda versão da BNCC. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão.

2017 – Em abril, o Ministério da Educação-MEC entregou a terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação-CNE. De junho a setembro, o CNE realizou cinco audiências públicas, uma em cada Região do país, para discussão da última versão da BNCC, o que deu origem a uma quarta versão, que foi aprovada pelo CNE em 15 de dezembro e homologada pelo MEC em 20 de dezembro. Com isso, pela primeira vez, o Brasil tem uma BNCC que explicita os direitos de aprendizagens essenciais que constitui a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Tal BNCC, como o próprio nome indica, servirá de base para a elaboração dos currículos nas secretarias de educação, em todo o território nacional (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>).

Políticas públicas de inclusão na Educação Infantil - fase creche: conquistas ou desafios?

 *Jacy Alice Grande Soledade **
*Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel ***
*Jaspe Valle Neto ****
*Débora Napoleão de Senna *****

Resumo: A implementação da educação para crianças com deficiência no Brasil tem se tornado um desafio. Apesar de estar assegurada por vários dispositivos legais como as Declarações Internacionais, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Tais documentos garantem o direito à educação desde a Primeira Infância, iniciando na creche, para todas as crianças com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Este estudo discute os resultados de uma pesquisa desenvolvida em dez creches da Rede Pública de Ensino e 05 creches conveniadas a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), tendo como referencial a Lei nº 13.146/15, que garante o acesso ao sistema educacional inclusivo ao longo da vida e ao desenvolvimento de suas aprendizagens. Para coleta de informações, realizou-se levantamento de dados nas Creches por meio de observação não-participante e entrevistas, análise documental e legal, numa abordagem qualitativa. Dessa forma, observou-se que existe uma impossibilidade de aplicação plena dos instrumentos legais, em decorrência da carência de recursos físicos e humanos; número de creches insuficientes para atender a demanda local e a ausência de formação para os professores que atuam nesse atendimento educativo específico, elementos esses, indispensáveis no processo de inclusão em instituições educativas.

Palavras-chave: Política Pública. Direito. Inclusão. Creches. Primeira Infância.

* *Jacy Alice Grande Soledade é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2002), com habilitação em Supervisão e Orientação Educacional, é pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior (2003) e Coordenação Pedagógica (2012), mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2008), doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora do PARFOR pela Universidade Federal do Amazonas de 2011-2017, com as disciplinas Metodologia de Alfabetização, Ensino de Matemática, História da Educação, Estágio Supervisionado de Educação Infantil e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental. Atua como assessora pedagógica na Gerência de Creches na Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Contato: jacyalice@hotmail.com.*

** *Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel é graduada em Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará (1972), mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (1977) e doutora em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Professora associada IV da Universidade Federal do Amazonas.*

*** *Jaspe Valle Neto é graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista (2008), mestre em Educação pelo PPGE-FACED/UFAM, e doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-FACED/UFAM).*

**** *Débora Napoleão de Senna é graduada em Ciências Naturais (2001) e em Enfermagem (2005), ambas pela Universidade Federal do Amazonas UFAM, graduada em Direito (2016/2) pela Escola Superior Batista do Amazonas-ESBAM, especialista em Direito Público (2017) e Unidade de Terapia Intensiva-Neonatal. Enfermeira na Fundação Centro de Controle de Oncologia - FCE-CON, advogada e assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-SEMED.*

Introdução

Historicamente, a educação das crianças com deficiência recebeu um forte suporte por meio dos Movimentos Mundiais que defendiam que TODAS as crianças recebessem educação institucionalizada de forma igualitária, no mesmo espaço e de forma que todos aprendessem juntos, sem exclusão.

O Movimento Mundial da Educação para Todos (BRASIL, 1990) foi inspirado nas conferências realizadas em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e em Dacar, no Senegal em 2000. O teor das declarações, que foram produzidas nesses eventos, possibilitou debates e reflexões relativas à garantia mais efetiva do direito à educação, nos países mais pobres do mundo. Sob esse enfoque, diversos estudiosos começaram a examinar a situação das escolas e de outros meios, que contribuem para a educação nessas sociedades.

Os dois eventos acima citados trouxeram benefícios para a pauta educacional mundial, no entanto, a Declaração de Salamanca, contém uma proposta mais sedimentada em princípios e em fundamentos inclusivos:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (BRASIL, 1994).

Dessa forma, o documento conclama, que as crianças com deficiências sejam incluídas nos planos locais e nacionais de educação, o que exige a abertura das instituições educativas que devem se transformar em lugares que atendam todas as premissas para um processo de constituição de aprendizagens.

A Declaração de Salamanca considera indispensável promover a inclusão de todas as crianças nas escolas e, conseqüentemente, cada país precisa reformar seu sistema educacional para concretizar tal desafio. No Brasil, as políticas de educação para as pessoas com deficiência foram profundamente influenciadas pelos movimentos internacionais.

Até 2008, no país, prevaleceu a Educação Especial definida como modalidade, no âmbito da Educação Básica. O atendimento educativo previsto para as pessoas com deficiência, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 e, em outros documentos legais, até aquele período, era realizado, predominantemente, em escolas regulares e/ou escolas especiais, classes especiais, salas de recursos,

atendimento itinerante, e, em outros espaços organizados pelas redes de ensino.

Em 2015, o paradigma da Inclusão, tornou-se a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Tendo em vista esse novo contexto e suas possíveis interferências, a pesquisa que deu origem a este trabalho, analisou como o público da Primeira Infância Manauara na idade de zero a três anos, é atendida nas Creches Públicas Municipais e Conveniadas, levando em consideração os dados quantitativos e a forma de atendimento das crianças com deficiência nestes espaços, realizando um paralelo entre o que a Lei enfatiza e a realidade apresentada.

A Lei Brasileira de Inclusão e a Primeira Infância (zero a três anos)

A história da Educação Especial começou a ser traçada no Século XVI, com médicos e pedagogos, que passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos que eram considerados “ineducáveis”. A Educação Especial nasceu com ênfase no ensino especial, ou em seu aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era um direito de poucos.

Os portadores de deficiências conquistaram lentamente o acesso à educação, essa conquista ocorreu na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados “desviantes”. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também, para proteger a sociedade dos “anormais”.

Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória passou a trilhar casos de crianças que não avançaram na escola regular e houve a criação de classes separadas nas escolas públicas, hoje conhecidas como classes especiais.

Tanto as classes quanto as escolas especiais se proliferaram como modalidade alternativa às instituições residenciais, basicamente, a partir das duas guerras mundiais. Dessa forma, foi só na metade do século XX que surgiu uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, com a consolidação dos Institutos confinados e segregados.

Até a década de 1970, as provisões educacionais para as pessoas com deficiência eram voltadas para as crianças e jovens impedidos de acessar a escola comum do ensino regular por não avançarem no processo educacional. Assim, ao longo da escola, a rede de serviços

de Educação Especial foi, então, se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até por motivos morais, lógicos, científicos, legais, surgiram às bases para o movimento de integração escolar.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, um reflexo da democratização crescente das sociedades e que se intensificou, basicamente na década de 1960, provocou uma conscientização a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos minoritários. Tal movimento alicerçou a proposta de integração, onde todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas acessíveis para as demais crianças. Nesse sentido, a segregação escolar sistemática de qualquer grupo passou a ser prática intolerável, e o pressuposto de que a integração era o que deveria ser feito.

Bricker (1978 apud MENDES, 2010), apontava como benefícios para as crianças com deficiências a possibilidade de experimentar ambientes de aprendizagens mais desafiadores. Bailey e Winton (1989 apud MENDES, 2010), apontavam as possibilidades de ensinar as crianças sobre as diferenças; sobre as diferentes formas como as pessoas crescem e se desenvolvem; a adotar atitudes mais positivas para com as pessoas com deficiências e ao auxiliá-los para aceitar suas próprias potencialidades e limitações.

A partir da década de 1990, o contexto histórico começou a reforçar a ideologia da educação inclusiva para as crianças com deficiência. Embora tal ideologia pareça, historicamente, ter surgido de forma mais focalizada nos Estados Unidos, pela força de penetração cultural deste país, ganhou a mídia e o mundo.

O termo “educação inclusiva” foi uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social”, que é proposto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Neste sentido, a construção de uma sociedade inclusiva, segundo Mendes (2010, p. 22) “passou a ser considerada como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e para a manutenção de um estado democrático, e a educação inclusiva se configura numa parte integrante e essencial desse processo”.

O paradigma da inclusão social se tornou palavra de ordem, onde a educação inclusiva se aplica, também, a população da educação especial, que historicamente vem sendo excluída da escola e da sociedade.

A Educação Inclusiva vem referendada nos documentos oficiais recentes do Ministério da Educação, tais como: no Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL,

1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), no Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2001) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Além disso, no Brasil, a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) estabelecem que a educação é direito de todos, sem exclusão de nenhuma criança. Sendo dever do Estado, “garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CF, 1988, art. 208).

Nesse contexto, é instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência, por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadã.

Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. De acordo com o Art. 2º, da Lei nº 13.146/15, é considerado pessoa com deficiência:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Assim, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados por sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades.

Para isso, é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar uma educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

O Art. 4º da referida Lei, garante igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência, a subtração desse direito, caracteriza-se discriminação, a respeito disso, o inciso 1º do mencionado artigo, dispõe:

§1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

A negação ou violação dos direitos fundamentais constitui-se discriminação e a mesma deve ser denunciada às autoridades competentes. Todos devem ter acesso e usufruir dos direitos fundamentais, porém, as pessoas com deficiência possuem prioridade na efetivação desses direitos, cabendo primeiramente ao Estado, sociedade e família assegurá-los e promovê-los.

Segundo o Art. 28, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015).

Em análise a redação da referida Lei, percebe-se que, como a educação é medida prioritária, a instituição educativa é quem deve se preparar e incluir as crianças e não o inverso. Outra importante contribuição foi em relação à derrogação de artigos do Código Civil sobre a incapacidade dos deficientes, que eram rotulados, automaticamente, como incapazes.

Para Siqueira (2010) estas inovações promovidas pela Lei nº 13.146/15, provém do direito à diferença, princípio moderno, que se baseia na igualdade material e, deve ser observado pelas legislações vindouras, a fim de possibilitar um mínimo existencial, sob pena de um grande retrocesso social. Segundo Cury (2008), o direito a diferença incorpora-se ao próprio direito a educação:

(...) a educação básica também incorporou a si, na legislação, a diferença como direito. A legislação, mercê de amplo processo de mobilização, de disseminação de uma nova consciência, fez a crítica às situações próprias de minorias discriminadas e buscou estabelecer um princípio ético mais elevado: a ordem jurídica incorporou o direito à diferença (CURY, 2008, p. 300).

Justamente por sermos diferentes, nesse ponto, somos todos iguais. Portanto, para concretizar a educação inclusiva de qualidade, para crianças e adolescentes com necessidades especiais, além da obrigação de cumprir os termos do Estatuto da Pessoa com Deficiência, é necessária uma maior contribuição do Estado.

Assim, a inclusão deve começar na creche, onde os primeiros anos da vida das crianças são considerados mais importantes. Os três primeiros anos são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é a mais rápida e mais extensiva do que qualquer

outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro triplica neste período. Entretanto, segundo Mendes (2010), o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa, podendo ser afetados por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada às crianças.

Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidade para que as crianças aprendam determinados tipos de aprendizagens, que se não forem adquiridas neste período crítico, se tornam difíceis, quando não, impossíveis, de serem adquiridas mais tarde.

As novas descobertas científicas têm colocado cada vez mais em evidência a importância dos primeiros anos de vida e o papel que o ambiente tem nesse processo, e, esse avanço tem implicado uma crescente preocupação social com o cuidado e a Educação Infantil. Para Mendes (2010, p. 48) “um dos principais desafios, nas reformas educacionais mais recentes, tem sido a ampliação do acesso a programas educacionais para crianças pequenas nas redes públicas de ensino”.

A expansão da Educação Infantil tem recebido ênfase crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, participação da mulher no mercado de trabalho, o avanço científico, as mudanças na organização e estrutura das famílias.

No Brasil, as primeiras creches foram criadas com a finalidade filantrópica de acolher os filhos de mães solteiras, abandonadas e viúvas. Entretanto, a passagem da economia do setor agrário para o industrial resultou em mudanças na estrutura social, tendo como consequência, a necessidade de ampliação da rede escolar e das creches para que as mulheres trabalhadoras conciliassem as tarefas produtivas com as tarefas domésticas.

Zanconato (1996) relatou que na década de 1970, a creche era reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras; e, em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou o Ano Internacional da Mulher e surgiram no Brasil, os núcleos de organização feministas como o Clube de Mães. No ano de 1979, foi oficialmente criado o “Movimento de Luta por Creches”, como resolução do “Primeiro Congresso da Mulher Paulista”. Contudo, as creches construídas eram destinadas somente à população de baixa renda para combater a miséria, tendo uma perspectiva assistencial.

A Constituição de 1988 reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito das crianças, opção da família e dever do Estado, criando em seu Art. 208, inciso IV, a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Desde então, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando a integrar a política nacional de educação.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96, a Educação Infantil passa a ser definida

como a primeira etapa da Educação Básica. O Art. 4º, inciso IV da referida lei, afirma que o dever do Estado com a Educação Infantil pública será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

A LDB nº 9.394/96 definiu como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Considerando que se encontra legalmente amparado o direito das crianças com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades serem matriculadas em turmas regulares, inclusive nas creches, é necessário um esforço coletivo para acompanhar as ações do Poder Público em relação à Educação, cobrar compromissos firmados pelos governantes em suas campanhas eleitorais e em seus planos de governos, além de ampliar e sedimentar espaços de participação coletiva e juntar forças para resistir e avançar na construção de uma sociedade justa, cujos valores humanos predominem sobre os de mercado.

Metodologia

Esta pesquisa tem como objetos de estudos a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/15) e a Primeira Infância Manauara atendidas em Creches Públicas e Conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, fez-se opção por uma pesquisa de natureza qualitativa.

Para Ghedin (2011, p. 59), a pesquisa de natureza qualitativa tem “como premissa os novos entendimentos sobre a realidade social, que deixa de ser vista como mecânica, linear, previsível para ser considerada dinâmica, histórica e complexa”.

A pesquisa qualitativa não despreza as técnicas de quantificação e responde às questões muito particulares do objeto pesquisado, conforme afirma Minayo (1994, p. 21): “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Assim, esta pesquisa foi dividida em três etapas, a saber:

1. Fase exploratória: consistiu na produção dos procedimentos necessários para preparar a entrada em campo; onde foi definido o objeto a desenvolvê-lo teórico e metodologicamente;

2. Trabalho de campo: consistiu em levar para a prática empírica a construção teórica. Essa fase combinou em entrevistas, observação não participante e levantamento de material documental.

3. Análise e tratamento do material empírico e documental: onde se procurou compreender, interpretar os dados empíricos, articula-los com a Lei Brasileira de Inclusão e leituras teóricas.

A pesquisa foi desenvolvida em dez creches municipais de Manaus e em cinco creches conveniadas com a SEMED, onde foram tabulados dados de acesso à creche e de crianças inclusas, constantes nos quadros 1 a 4.

Resultados

A infância é um período extremamente importante para o desenvolvimento humano. Tanto que, é garantido por Lei o atendimento institucionalizado de modo que todas as crianças tenham acesso ao ensino e aprendizagem.

São inúmeras Leis, Decretos e Documentos oficializando este Direito, porém, o acesso tem sido oferecido para todos sem distinção, oferecendo todas as possibilidades de desenvolvimento infantil?

Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Manaus possui uma população infantil, na faixa etária de zero a três anos de idade, correspondente a 128.939 crianças.

Sendo atendido nas Creches Públicas Municipais e nas Conveniadas (Creches que possuem convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED), um universo de 2.679 crianças, representando apenas 2,077% da população infantil do município de Manaus.

Nas 15 creches pesquisadas apenas 16 crianças inclusas são atendidas, totalizando, o percentual de 0,597%.

Isso demonstra, primeiramente, que o Estado não cumpre com seu dever em promover Educação Infantil obrigatória à população de zero a três anos, conforme o que é preconizado no Artigo 208, inciso IV e Artigo 211, Parágrafo 2º, ambos da Constituição Federal de 1988, que os municípios têm o dever de atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, não podendo se recusar a cumprir este mandamento constitucional, juridicamente vinculante, que lhes foi conferido pela Carta Magna.

Se existe um atendimento quantitativo inferior ao que é ofertado em relação às creches, logicamente o número de crianças inclusas é ínfimo, pois uma criança em cada 20 possui algum tipo de deficiência, segundo o Relatório da UNICEF, de 2013. Isso demonstra que em Manaus, o primeiro princípio da Inclusão, no caso a matrícula, não está sendo oferecido no mesmo número que a demanda desse público. A negação da matrícula constitui-se como um ato de discriminação, acarretando

Quadro 1. Crianças atendidas nas creches municipais

CRECHE	MAT 1	MAT 2	MAT 3			TOTAL
			I ¹	M ²	V ³	
Creche Mul. Maria Ferreira Bernardes	10	28	32	0	0	70
Creche Mul. Profa. Eliana de Freitas Moraes	33	64	0	54	52	203
Creche Mul. Manuel Octávio Rodrigues de Souza	12	27	33	0	0	72
Creche Mul. Magdalena Arce Daou	39	79	0	38	43	199
Creche Mul. Profa. Virginia Marília de Mello Araújo	23	72	0	39	39	173
Creche Mul. Ana Lopes Pereira	36	64	0	40	38	178
Creche Mul. Neide Tomáz Avelino	25	80	0	40	40	185
Creche Mul. Gabriel Correa Pedrosa	36	65	0	42	38	181
Creche Mul. Maria Luiza da Conceição Silva	24	61	0	40	39	164
Creche Mul. Profa. Luzenir Farias Lopes	36	64	0	39	37	176
Número Total	274	604	65	332	326	1.601
				723		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Manaus - julho/2017

Quadro 2. Crianças atendidas nas creches conveniadas com a SEMED

CRECHE	MAT 1	MAT 2	MAT 3			TOTAL
			I	M	V	
Pré-Escolar Infante Tiradentes (Unidade Parque das	32	142	176	40	40	430
Pré-Escolar Infante Tiradentes (Unidade Petrópolis)	64	113	176	20	20	393
Pré-Escolar Zezé Pio de Souza	0	16	37	0	0	53
Pré-Escolar Marília Barbosa	0	13	36	0	0	49
Jardim da Infância Casa da Criança	0	60	93	0	0	153
Número Total	96	344	518	60	60	1.078

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Manaus - julho/2017

Quadro 3. Crianças atendidas nas creches do município de Manaus – inclusas

CRECHE	MAT 1	MAT 2	MAT 3			TOTAL
			I	M	V	
Creches Municipais	2	1		6	5	14
Creches Conveniadas	0	1	1	0	0	2
Número Total	2	2	1	6	5	16

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Manaus - julho/2017

Quadro 4. Crianças atendidas em Manaus nas creches x deficiência

CRECHE	MAT 1	MAT 2	MAT 3	Deficiência
Creche Mul. Profª Eliana de Freitas Moraes	0	0	2	Autismo Infantil (2)
Creche Mul. Manuel Octávio Rodrigues de Souza	0	1	0	Autismo Infantil (1)
Creche Mul. Magdalena Arce Daou	0	0	3	Deficiência Física (1) Deficiência Intelectual (2)
Creche Mul. Profª Virginia Marília de Mello Araújo	0	0	1	Autismo Infantil (1)
Creche Mul. Ana Lopes Pereira	0	0	2	Autismo Infantil (2)
Creche Mul. Neide Tomáz Avelino	1	0	1	Autismo Infantil (1) Deficiência Intelectual (1)
Creche Mul. Gabriel Correa Pedrosa	1	0	0	Deficiência Intelectual (1)
Creche Mul. Profª Luzenir Farias Lopes	0	0	2	Autismo Infantil (1) Deficiência Auditiva (1)
CRECHE CONVENIADA	MAT 1	MAT 2	MAT 3	Deficiência
Pré-Escolar Infante Tiradentes (Unidade Petrópolis)	0	1	1	Autismo Infantil (2)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Manaus - julho/2017

sanções à pessoa (diretor escolar ou autoridade responsável) e/ou instituição competente que assim o fizer.

Pelos dados coletados evidencia-se que o número maior de crianças inclusas se encontra no Maternal III, ou seja, crianças com três anos de idade, o que denuncia uma falta de diagnóstico precoce relacionado a alguma deficiência.

Essa situação acarreta um olhar mais crítico a esta realidade, uma vez que uma criança que nasce com deficiência e é diagnosticada imediatamente, deve ser incluída em um Programa de Estimulação ou Intervenção Precoce⁴.

Segundo Bailey (1998), a Intervenção Precoce está embasada na hipótese que as crianças com dificuldades diferem de algum modo em seu desenvolvimento. Essas diferenças criam uma demanda para tipos de serviços com estratégias instrucionais, tratamentos terapêuticos, equipamentos especiais ou ambientes estimuladores que sejam diferentes daqueles necessários.

Essa Intervenção Precoce, também, não é uma realidade presente nas Creches. A Secretaria Municipal de Educação de Manaus possui um Centro de

Atendimento de Educação Especial que atende duas crianças inclusas nas creches.

Se nesta faixa etária são tão necessários os estímulos para o desenvolvimento do cérebro, precisa-se de uma atenção prioritária no atendimento a primeira infância. Isso evidencia que existe uma impossibilidade de aplicação plena dos instrumentos legais, em decorrência da carência de recursos físicos e humanos, falta de construção de creches e formação de professores para o atendimento educativo específico, elementos indispensáveis para que ocorra o processo de inclusão nas instituições educativas.

Considerações finais

A Inclusão é um movimento mundial que se tornou Lei Federal, evidenciando a atenção que se deve ter referente a igualdade e diferença existente em salas de aulas.

No alcance dos objetivos do nosso estudo presentes neste texto, realizamos a seguinte pergunta: tem sido uma realidade a garantia legal da Lei Brasileira de Inclusão em Manaus, na Primeira Infância?

A Inclusão tem tido muitos desafios para sua implementação, e voltando a trajetória histórica da Educação Especial que iniciou com o processo de exclusão e segregação, continuamos em um devir processual em que o direito à educação ainda não é priorizado no Brasil, e, conseqüentemente, em Manaus, a quarta maior rede pública de ensino desse país.

Assim, a inclusão implica considerar a diferença, numa perspectiva igualitária de educação. A

diferença não cabe em perfis estáticos de pessoas, como “caixinhas” e identificações das crianças “mais ou menos inteligentes”.

Segundo Mantoan (2015, p. 84) “todos somos sujeitos únicos, singulares, heterogêneos. Não cabemos plenamente em quaisquer arranjos”. Finalizando, destacamos o pensamento de Adorno (2010), ao afirmar que:

(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Portanto, pensar na possibilidade da educação inclusiva na contemporaneidade, é estar apto a viver a experiência da contradição e da resistência à segregação e à negação das diferenças humanas de professores e de seus alunos na escola pública, em um movimento contrário ao passado para que não se reproduza naquilo que nele há de pior – a barbárie –; antes, deve ser mantida viva em nossa memória, ou seja, que a lembrança de Auschwitz não se apague.

E prossegue:

Por quê? Porque as causas que a produziram permanecem na sociedade e, também, porque “(...) a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. (ADORNO, 2010, p. 35).

Portanto, “O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou” (ADORNO, 2010, p. 49). ■

Notas

¹ Turno Integral.

² Turno Matutino.

³ Turno Vespertino.

⁴ Atualmente, o Ministério da Saúde disponibilizou no dia 13 de janeiro de 2016, o documento intitulado “Diretrizes de Estimulação Precoce: Crianças de 0 a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia”, onde afirma que qualquer programa de estimulação do desenvolvimento da criança deve ter seu início no período que engloba desde a concepção até os três anos de idade. Esta é a fase em que o cérebro se desenvolve mais rapidamente, constituindo uma janela de oportunidades para o estabelecimento das fundações que repercutirão em uma boa saúde e produtividade ótima no futuro (UNICEF, 2015). Segundo essas Diretrizes, a estimulação precoce (EP) é uma abordagem de caráter sistemática e sequencial, que utiliza técnicas e recursos terapêuticos capazes de estimular todos os domínios que interferem na maturação da criança, de forma a favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, linguístico e social, evitando ou amenizando eventuais prejuízos.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394/96, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 22-mai-2017.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02-jun-2017.
- _____. **Lei Nº 13.146/15, de 6/07/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 03-jun-2017.
- _____. **Lei Nº 8.069, de 13/07/1990**. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 03-jun-2017.
- _____. **Lei Nº 13.005, de 25/06/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04-jun-2017.
- _____. **Movimento Mundial Educação para Todos** - Ação política, cultural, social, decorrente da Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990. Política Nacional de Educação Especial, Ministério da Educação. Disponível em: <mec.gov.br/educacaoespecial>. Acesso em: 12-jun-2017.
- _____. **Declaração de Salamanca**. Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 12-jun-2017.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC: SEESP, Brasília, 2007. Disponível em: <mec.gov.br/politicaeducacaoespecial>. Acesso em: 13-jun-2017.
- _____. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 13-jun-2017.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 13-jun-2017.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 14-jun-2017.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 14-jun-2017.
- CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, Maio/Ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em 04 jul. 2017.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – o que é? Por que? Como fazer? SP: Summus, 2015.
- MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero**: Começando pelas Creches. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, prática e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SIQUEIRA, J. P. de. **Da reserva do possível e da proibição do retrocesso social**. Revista Do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. Julho/Agosto/Setembro 2010 | v. 76 — n. 3 — ano XXV. Disponível em: <<http://revista.tce.mg.gov.br/Content/Upload/Materia/1017.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.
- ZANCONATO, M.Z.F. **Relação Berçarista** – Criança: a teoria e a prática. São Paulo: EDUSC, 1996.

■ ARTIGOS

■ Datas comemorativas ou significativas: festas juninas na escola

 Edna Rodrigues Barroso *

Resumo: O trabalho tem como objetivo apresentar subsídios para a discussão sobre Datas Comemorativas e sua relação com a organização do trabalho pedagógico, especialmente nas instituições de Educação Infantil. Dentre as datas comemorativas, as festas juninas foram tomadas como exemplares para a análise, dadas a relevância e a frequência com que ocorrem nas escolas, sejam públicas ou privadas. A análise recai sobre os estereótipos e os preconceitos que as festas juninas podem disseminar e qual o papel dessa instituição na superação ou reiteração das questões levantadas. Pretende contribuir tanto para as possibilidades de significar o calendário festivo, convertendo as datas comemorativas em datas significativas, quanto para a oferta de elementos para a (re)elaboração de propostas pedagógicas que considerem a criança centro do planejamento.

Palavras-chave: Datas comemorativas. Festas juninas. Currículo.

* Edna Rodrigues Barroso é graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas da Católica de Brasília (1987), especialista em Administração Escolar pela Universidade de Brasília (1992), e mestre (2004) e doutora (2011) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É pedagoga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem na Secretaria de Estado de Educação do DF. Contato: ednarbarroso@gmail.com.

As datas comemorativas são comumente vistas como momentos de lembrar eventos históricos e culturais, podendo fazer parte da tradição ou costume de um povo. Mas o que é mesmo comemorar? O uso constante de uma palavra pode fortalecê-la ou esvaziá-la de sentido. Por isso, iniciamos trazendo à tona o sinônimo inscrito no dicionário online Priberam. De acordo com a consulta, comemorar é lembrar, trazer à memória, solenizar recordando.

Segundo Lisboa (2008), comemorações fazem parte da vida social tanto nas esferas pública quanto na privada. No âmbito público, são festejadas datas consideradas importantes, tais como “descobertas” de territórios, fundações de cidades e instituições, nascimento e morte de personagens, efemérides de modo geral. Nascimentos, casamentos, aniversários são motivos para celebrar no âmbito privado.

Entretanto, não podemos cair na armadilha de naturalizar os atos e fatos do comemorar. Somente podemos celebrar porque nos percebemos inseridos em um tempo cronológico e histórico. “Ou seja, as comemorações são fenômenos das sociedades contemporâneas laicizadas, em que as grandes datas históricas tomaram o lugar das datas cristãs.” (LISBOA, 2008, p. 3).

As comemorações revelam-se como “momentos extra-cotidiano” (CURADO, 2016, p.3), constituindo-se tempo de festejar, manifestar luto, representar ritos de passagem, patentear símbolos, contar e recontar histórias, lembrar pessoas e fatos.

A prática comemorativa é um dos possíveis “lugares de memória”, na expressão consagrada pelo historiador francês Pierre Nora. Os lugares da memória, materiais ou não materiais, redundam do sentimento de que não há mais memória espontânea. Nora (1993) afirma que a necessidade de se criar arquivos, festejar aniversários, organizar celebrações, pronunciar necrológios, lavrar atas e assim por diante são operações que nada têm de natural. O intelectual fala em “vigilância comemorativa”, derivada da possibilidade desses lugares serem varridos pela história. Sempre há uma ameaça espreitando, pois não se vive verdadeiramente as lembranças que eles envolvem. “Menos a memória é vivida do interior, mais ela tem necessidade de suportes exteriores e de referências tangíveis de uma existência que só vive através delas.” (NORA, 1993, p. 14).

Destarte, para manter-se viva, a memória demanda símbolos, ordenações, sequências e ritos (ESQUINSANI, 2012). “O que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar.” (NORA, 1993, p.9).

A propósito, são consideráveis a persistência e a relevância concedidas ao calendário de datas consideradas especiais, arrebataando corações e mentes e movimentando a economia (indústria, comércio, serviços).

A escola não fica imune a isso e, em muitas ocasiões, incentiva e até mesmo produz um repertório peculiar de dias *sui generis*. Celebradas na escola, as datas comemorativas podem ser uma das estratégias para nutrir memórias e, outrossim, cumprem o papel de tecer ou reiterar identidades.

Por conseguinte, o que causa inquietação não é a presença dessas datas, pois à instituição escolar não cabe desprezar, impunemente, a memória, a história, o passado, visto que tem como uma das suas funções a educação das novas gerações, levando até elas a herança coletiva e o bem comum das aprendizagens e dos conhecimentos. Mas sim a dimensão que o anuário de festas, eventos, momentos especiais ocupa na organização do trabalho pedagógico.

Com todas as mudanças ocorridas no contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, e diante da recente discussão e produção teórica sobre currículo, ainda é possível constatar que as escolas organizam o planejamento pedagógico em torno das datas comemorativas do calendário civil e religioso. Por que a persistência dos “dias de” como ordenador (em alguns casos, único ou máximo) do cotidiano das instituições?

As necessárias mudanças que vêm sendo buscadas e/ou implantadas produziram e, ao mesmo tempo, foram produzidas por políticas e publicações oficiais que seguem dando visibilidade para a questão da infância e da criança, quais sejam: Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), Lei nº 11.494 de 20/06/2007 – regulamenta o FUNDEB (BRASIL, 2007), Emenda Constitucional nº 59/2009 – prevê a obrigatoriedade de ensino de quatro a dezessete anos (BRASIL, 2009)¹.

Inclusive o Currículo em Movimento da SEEDF (2014) instrui seus profissionais a adotar uma compreensão que vai de encontro a simples aplicação de um calendário festivo:

Ao discutir concepções, prioridades, ações, metodologia e formas de operacionalização do fazer escolar, em consonância com os princípios do projeto educacional do sistema público de ensino do DF e das políticas públicas nacionais, cada unidade escolar elaborará suas propostas curriculares, transcendendo a mera definição de datas comemorativas, o “currículo turístico” que se organiza em eventos e festividades, como dia das mães, dos pais, do índio, da páscoa, do folclore, entre outros. (SEEDF, 2014, p. 19)

Então, por que as escolas insistem nas datas comemorativas como fio para conduzir boa parte do fazer pedagógico? Seria reprodução de costumes? Prática docente

reflexiva? Materialização das concepções acerca da infância, criança, currículo? Vivificação das identidades coletivas? Necessidade dos adultos e/ou das crianças?

Podemos categorizar as datas de diversos modos². Para efeitos didáticos, Maia (2014) elaborou uma organização simples, que não contempla todas as datas – dadas as especificidades das instituições – porém abarca a maioria dos festejos escolares³, sendo:

- Datas religiosas (do calendário judaico-cristão) - Páscoa, Corpus Christi, Natal.
- Datas cívicas e morais, sendo:
- Pátria – Dia de Tiradentes, Descobrimento do Brasil, Soldado, Hino Nacional, Folclore, Independência, Bandeira, Proclamação da República, Aniversário da Cidade, Eleições.
- Família – Dia das Mães, Avós, Pais, Família.
- Convivência social - Dia do Idoso, Mentira, Livro, Família na Escola, Trabalho, Biblioteca, Mulher, Namorados, Estudante, Secretário Escolar, Professor, Servidor Público, Criança, Evangélico, Orientador Educacional.
- Datas de conhecimentos gerais: Carnaval, Outono, Índio, Monteiro Lobato, Circo, Inverno, Água, Teatro, Meio Ambiente, Trânsito, Festas Juninas, Livro Infantil, Primavera, Árvore, Consciência Negra, Pessoa com Deficiência, Verão.

Existem ainda as datas que são incorporadas em função de novas demandas sociais e políticas, como no caso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que inclui a Semana de Educação para a Vida e o Dia da Educação Infantil em seu calendário letivo. Ou que respondem a um desígnio exógeno, como o Halloween, o Dia das Bruxas, celebração popular dos Estados Unidos que, cada vez mais, vem sendo agregada ao cotidiano escolar brasileiro.

Um dos exemplos mais emblemáticos de celebração escolar acontece em junho, sendo que as festividades podem estender-se até julho e agosto. As festas juninas tornaram-se atividades curriculares, em escolas públicas e privadas, desde a Educação Infantil chegando ao Ensino Superior. Inclusive comportando certas adaptações em função de questões religiosas, tendo em vista a pluralidade de religiões no Brasil contemporâneo. Por sua magnitude e capacidade de mobilização, merece uma análise mais apurada.

Festas juninas: do sagrado ao secular

Desde a Idade Antiga, povos europeus promoviam rituais de celebração pela passagem do verão (inverno no Hemisfério Sul), buscando assim afastar os maus espíritos que afetavam colheitas e clima. Durante a Idade Média, a Igreja Católica cristianizou as festas, dando-lhes como

padroeiros santos com hagiografias localizadas na mudança de estação: Santo Antônio, São João e São Pedro. Na Península Ibérica, firmou-se como uma das mais antigas e populares tradições da religiosidade popular. (CAMPOS, 2007). O autor prossegue contando que, em nosso país, as festividades aparecem na história no século XVI. Com o passar dos anos, as comunidades rurais, com sua animação e devoção aos santos, firmaram-se como locais privilegiados de realização dos folguedos. Até mesmo a cidade de São Paulo, no começo do século XX, mantinha a tradição das fogueiras nos quintais.

Em função do processo de urbanização, as festas foram deslocadas dos espaços domésticos para os clubes. A transferência provocou alterações no conteúdo dos festejos, que passaram a privilegiar o caráter lúdico em detrimento do religioso.

Campos (2007) informa que, ainda na década de 1970, as escolas paulistas haviam assimilado as festas juninas ao currículo. Por um lado, atendiam a uma necessidade lúdica própria do ambiente escolar. Por outro, passaram a ter como objetivo a arrecadação de fundos para as instituições, sobrecarregadas pelo crescimento do número de atendidos e decréscimo das dotações públicas. *É importante* mencionar que, em muitas localidades, a escola tornou-se o único espaço de realização das festas juninas, o que acabou gerando um efeito positivo ao aproximar a instituição de sua comunidade.

Alavantu e anarriê nas festas juninas escolares

É impossível discorrer sobre festa junina sem referir-se à quadrilha. Trata-se de uma dança coletiva geralmente executada ao som do forró e conduzida por um dos participantes, o puxador ou marcador, que dita o ritmo e comanda as brincadeiras. Embora os festejos juninos sejam uma herança da colonização portuguesa no Brasil, grande parte das tradições da quadrilha tem sua gênese na França. De modo satírico, o povo começou a conviver e a imitar a dança que não conhecia, adotando as palavras francesas da marcação. O resultado crítico perdura, pois os comandos “franceses” permanecem dando o tom do bailado.

Entre várias palavras e expressões francesas que o puxador da quadrilha usa, o termo *alavantu* (en avant tous) indica ir para frente enquanto *anarriê* (en arrière) indica ir para trás.

O ‘*anarriê*’ das festas juninas, de modo metafórico, pode ser relacionado à forma como os festejos são pensados, planejados, executados e avaliados (ou não) no ambiente escolar. Ou seja, se considerarmos o caráter retrógrado e preconceituoso de numerosos elementos dessa comemoração, como o casamento na roça e a tipificação caricata do homem e da mulher do campo, concluiremos que, do ponto de vista de uma educação focada na

alteridade e nos respeito às diferenças, as escolas estão, lamentavelmente, andando para trás.

Vamos começar pelos objetivos que os segmentos escolares devem eleger ao discutir a pertinência de fazer o evento: Celebrar o aspecto religioso? Angariar recursos financeiros? Cumprir o calendário de eventos? Integrar escola e comunidade? Fomentar a interdisciplinaridade? Manter a tradição? Instituir espaço/tempo de ludicidade? Valorizar a cultura brasileira? Antes de sua realização, a instituição precisa, sistematicamente, pensar a atividade e sua imbricação entre tradição, nação, cultura, religião e currículo.

As escolas precisam ter no horizonte que "(...) o mais importante de todo o envolvimento das crianças nessas festas e comemorações escolares deve ser buscado nelas, não em nós ou nos outros." (SOUSA, 2000, p.100) A autora atesta que as crianças constituem o ponto de partida e de chegada das propostas e atividades que a instituição empreende. Por isso, o artigo 4º nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) sanciona:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2009, p.19).

A escola obriga-se, portanto, a possibilitar o acesso intencional e planejado das crianças aos processos de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens. Responsabiliza-se em organizar experiências de aprendizagens contextualizadas e significativas para as crianças, com vistas ao seu desenvolvimento integral. Possui o encargo de colocar os pequenos como protagonistas do festejo, durante todo o desenrolar da atividade. Por conseguinte, as festas juninas, não podem e não devem reiterar alguns estereótipos e desvios que costumam aparecer nesses momentos.

A caracterização das crianças como caipiras, por exemplo, com falhas nos dentes, sardas, chapéus esgarçados, roupas remendadas, andar trôpego, falas incorretas, costeletas e bigodes desenhados tange o grotesco e pouco tem a ver com a realidade rural brasileira hodierna. Outro elemento discutível é o casamento, geralmente forçado, com uma noiva amedrontada e um noivo vacilante. Imagens que categorizam pessoas e situações com base em generalizações e julgamentos duvidosos proliferam durante as celebrações juninas. A escola vai perpetuando, sem reflexão, a imagem do Jeca Tatu, popularizada por Monteiro Lobato na obra *Urupês* lançada em 1918. Ou seja, há um século. Nesse ínterim, muitas modificações transcorreram no país, tanto no meio urbano quanto no rural.

Geralmente, os vocábulos que designam o rural

- caboclo, caipira, sertanejo, roceiro, caçara, tabaréu, matuto – reportam à rusticidade. Somente o vocábulo 'camponês' relaciona e recupera a relação do homem com sua terra (GARCIA, 2006). Quase sempre, o sujeito do campo aparece identificado ao atraso, ignorância, falta de bom trato e de escola. Como se sabe, os nomes ensejam, entre outros aspectos, significação e legitimação sociais.

A escola, ao apresentar representações caricaturais e estereotipadas dos povos do campo, vai colaborando para conformar uma consciência equivocada em bebês e crianças pequenas, incluindo aí famílias e comunidade. Os conhecimentos científicos e os dados estatísticos provam o engano de abordar e representar de modo preconceituoso o camponês brasileiro. O próprio Ministério da Educação reconhece a diversidade e riqueza dos povos do meio rural, abrangendo as populações identificadas com o campo em certo modo de viver, pensar e produzir, sejam agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caçaras, quilombolas, seringueiros.

Outro afastamento de objetivos pedagógicos que um evento como esse pode acarretar é o estímulo à chamada indústria cultural. O Currículo em Movimento (2014) aborda a Educação para a Sustentabilidade como um dos seus eixos transversais. Inclusive "produção e consumo consciente" assoma como um dos subtemas do eixo. Porquanto vivemos um momento de pensar e repensar a questão da educação ambiental.

A expressão "indústria cultural", cunhada pelo filósofo alemão Adorno (1978), diz respeito a conceber a cultura como indústria, que se torna um produto meramente comercial e legitima o consumismo. Essa lógica impede a emancipação humana por transformar a cultura em mercadoria a ser devorada e, depois, desprezada. Os meios de comunicação responsabilizam-se por difundir os produtos culturais gerados por essa indústria. Por isso, artistas e produções são lançadas no mercado, fazem sucesso e, logo após, desvanecem da nossa presença.

Consoante Campos (2007), as festas juninas – manifestações culturais, populares e autênticas – têm a missão de integrar o grupo social que a suscitam. Contudo, a depender da forma como elabora-se o evento, pode gerar alienação, fuga da realidade. À vista disso, cresce a responsabilidade dos profissionais da escola ao preparar e executar o festejo.

Ao lado ou como consequência da "indústria cultural", nasce e progride a "indústria das festas". Inclusive o Currículo em Movimento/Educação Infantil alerta para a questão e recomenda que não façamos a exposição gratuita e aleatória das crianças a esta situação. E no volume que aborda o arcabouço teórico que fundamenta o Currículo, ao tratar do eixo Educação para a Sustentabilidade, orienta-se:

O eixo transversal Educação para a Sustentabilidade, no currículo

da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sugere um fazer pedagógico que busque a construção de cidadãos comprometidos com o ato de cuidar da vida, em todas as fases e tipos, pensando no hoje e nas próximas gerações. O eixo perpassa o entendimento crítico, individual e coletivo de viver em rede e de pensar, refletir e agir acerca da produção e consumo consciente, qualidade de vida, alimentação saudável, economia solidária, agroecologia, ativismo social, cidadania planetária, ética global, valorização da diversidade, entre outros. (SEEDF, 2014, p. 63).

Assim, devem ser evitados tanto os gastos e a ostentação (nos quesitos decoração, confecção de “lembrancinhas”, aquisição de roupas e figurinos, montagem das barracas) quanto a finalidade exclusivamente lucrativa na realização das festas juninas.

Outro elemento a ser eliminado são as competições: gincana para arrecadar gêneros alimentícios (que posteriormente serão (re)comprados pela própria comunidade, que inicialmente fez a doação). Eleição de Rainha e Rei da Pipoca (que depende da venda de rifas por parte das crianças e familiares, sendo que geralmente vence a pequena ou o pequeno que advém de núcleos com mais poder econômico) e outras iniciativas congêneres. Novamente, ao recorrer ao Currículo em Movimento (2014), encontramos fundamentos para essa recomendação, visto que o documento argumenta que a perspectiva da Educação Integral, adotada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, preconiza a “(...) formação de um ser menos consumista, mais ético consigo mesmo, solidário com o próximo e integrado com a natureza que o circunda.” (SEEDF, 2014, p. 11).

Já o ‘alavantu’, ou seja, o ‘ir para frente’ metaforicamente revela-se quando a instituição considera a alteridade, a diversidade e as diferenças presentes nos segmentos escolares e em seu entorno. Os avanços formativos resultarão do tratamento que a instituição escolar outorga ao seu Projeto Político Pedagógico e, como integrante deste, a Organização Curricular. Por sua vez, importa como a Organização Curricular articula-se ao Plano de Ação e aos planejamentos docentes.

Ao arquitetar a festividade, o coletivo será desafiado a meditar sua postura em relação à criança, dando-lhe voz e vez; em relação à comunidade, respeitando seus costumes; em relação aos profissionais, tornando a gestão do festejo o mais democrático possível; em relação à abordagem da cultura caipira/do campo, reconhecendo e prestigiando valores, tradições e sujeitos.

Orgulhosamente, no caminho da roça

Festas são acontecimentos gregários nos quais os seres humanos afinam laços de solidariedade, socializam-se, confraternizam-se, encontram-se e, deste modo, erigem suas identidades sociais.

As escolas, em particular aqueles estabelecimentos

situados no meio rural ou que atendem a população advinda do campo, devem debater as comemorações juninas e seus sentidos, especialmente os que aludem aos sujeitos, seus valores e modos de ser, às suas identidades comuns, às suas condições de vida, ao seu território, ao seu patrimônio cultural a fim de combater:

(...) a urbanização introjetada nos alunos pela exortação da vida citadina e depreciação das comunidades rurais tradicionais. O processo acaba por incitar a saída e o abandono do campo. Ademais, a presença física da escola na roça não garante vínculo nem fortalecimento local. Por isto, os discursos salientam a condição indispensável da escola estar no campo a serviço dos que habitam e pertencem ao campo. (BARROSO, 2011, p. 377)

Evocando novamente o Currículo em Movimento (2014), ao dissertar especificamente sobre o eixo transversal Educação para a Diversidade, temos o reconhecimento das pessoas do campo como um dos segmentos da população que tem vivenciado a desigualdade por ser diferente ao não se enquadrar “nos padrões, saberes e culturas hierarquizadas” e ao ser vítima da exclusão de bens econômicos, sociais e culturais. Exclusão inclusive da educação ou de uma educação que honre, acolha e aprecie o campesinato - seu modo de viver, de organizar o seu tempo, de pensar o trabalho e a cultura urbana. (GARCIA, 2006).

Os conhecimentos historicamente subjugados, como os das populações rurais, não foram totalmente excluídos da arena política e os saberes escolares constituem-se em direito inalienável das pessoas do campo. Às instituições compete superar visões preconceituosas, anacrônicas e do senso comum sobre campo e cidade, urbano e rural, cultura e indústria cultural.

Assim, as festas juninas nas escolas abdicarão das lições de preconceitos⁴ que, por muitos momentos, flagramos, reconhecendo as boas intenções que elas carregam.

Considerações finais: até o próximo arraial

Em verdade, todos esses aspectos levantados podem ser problematizados e até resolvidos se, como alerta o título do artigo, a data comemorativa for convertida em data significativa. Em conformidade com o Dicionário online Priberam, o verbo significar vem do latim *significo*, *-are*, mostrar com sinais, indicar, dar a entender, declarar. Ou seja, ter a significação ou o sentido de, ser sinal de; denotar, notificar, comunicar.

Contudo, crer que uma data comemorativa tornar-se-á significativa decorre da nossa concepção de criança, de infância, de aprendizagem, de escolarização, de educação. Quem imagina a criança como um pequeno adulto ou como um ser incompleto, sem conhecimentos e experiências, reúne grandes chances de apenas redizer os moites: “Todo mundo faz...”, “É costume...”, “Não há mal algum...”, “As crianças e famílias esperam e gostam...”,

“Se o mundo lá fora comemora, por que não a escola?”. Argumentos plausíveis, contudo discutíveis ao se projetar a função social da escola, reiterando que Creche e Pré-Escola são segmentos da primeira etapa da Educação Básica. Consequentemente inserem-se no campo da educação formal e objetivam a formação humana integral:

É certo que as crianças trazem para a creche o que vivem, ouvem e vêem fora dela. Mas será argumento suficiente essa evidência? Qual o papel da instituição de educação infantil, repetir/reproduzir o que circula na sociedade em geral ou discutir e questionar os conteúdos e vivências que trazem as crianças? É apenas “respeitar” a realidade imediata da criança, ou ampliar sua visão de mundo? É discutir e negociar significados ou legitimar um sentido único, veiculado nas práticas comemorativas de consumo? (OSTETTO, 2002, p. 83)

Ousamos advertir que o calendário comemorativo também pode ser nocivo ao profissional da Educação Infantil. Por um lado, esvazia seu potencial intelectual ao propiciar a adoção de rotinas e recorrências destituídas de nexos, de prazer, de desafios. Por outro, suga suas energias físicas e psíquicas, tomado pela premência dos prazos e das numerosas tarefas que estão imbricadas nesse tipo de evento:

Na mesma direção, podemos perceber a elaboração ou proposição de “trabalhinhos” “lembrancinhas”, dancinhas, teatros geralmente destituídos de reflexão, por parte do educador, que em momento algum pára para pensar no significado disso tudo para as crianças, se está sendo “gratificante”, enriquecedor para elas. O educador acaba sendo um repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem. Talvez uma atividade aqui outra lá, um ou outro trabalhinho seja renovado, mas o pano de fundo é o mesmo. Em relação às implicações pedagógicas, essa perspectiva torna-se tediosa na medida em que é cumprido ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado. (OSTETTO, 2002, p. 82)

Como buscar o sentido das datas comemorativas na escola – não somente das festas juninas - partindo do pressuposto que não cabe, unilateralmente, interditar-las, ignorá-las, suprimi-las. Mais uma vez, nossa fonte é o Currículo em vigor, que elenca uma série de indagações que visam provocar o debate, formar ideias, nortear ações e embasar a avaliação do que realizamos na Educação Infantil em favor das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. As interpelações que se seguem instigam o coletivo a desnaturalizar hábitos e adentrar o campo do “inquestionável”.

- Por que a instituição acredita ser válida a mobilização para celebrar este ou aquele dia?
- Por que é necessário realizar atividades acerca das datas comemorativas, todos os anos, com poucas variações em torno do mesmo tema?
- As atividades relacionadas à temática ampliam o

campo de conhecimento das crianças?

- Foram atividades escolhidas pelo professor, pelo coletivo da instituição educacional, pela família ou pelas crianças?
- Os sentimentos infantis e aprendizagens são levados em conta?
- O trabalho desenvolvido em torno das datas está articulado com os objetivos relacionados às aprendizagens?
- Será que as crianças são submetidas, ao longo dos anos escolares, às mesmas atividades, ações, explicações?
- Consideramos as idades das crianças, seus interesses e capacidades ao elegermos as datas comemorativas?
- Fazemos diferentes abordagens para diferentes faixas etárias?
- Interrompemos trabalhos em andamento para incluir datas comemorativas?
- Quais são os critérios para a escolha das datas? Algumas são mais enfatizadas que outras? Por quê?
- Os conteúdos e as atividades são problematizados pelos adultos e crianças?
- Expomos as crianças, ainda que não intencionalmente, à “indústria das festas”?
- Incentivamos, ainda que não intencionalmente, a cultura do consumo?
- Como são tratados os aspectos culturais destas datas? Sob qual enfoque? Com qual aprofundamento?
- Quais valores, conceitos, ideologias atravessam essas celebrações?

Ao ponderar e buscar respostas para as interrogações acima, ficará mais inteligível organizar o trabalho pedagógico da escola tendo como pano de fundo a grande questão operada acertadamente por Maia (2011): “Com quantas datas se faz um currículo?”

Uma réplica possível seria: Um currículo não se constrói ou materializa-se com datas comemorativas. Porém, é possível e plausível contemplar dias especiais no currículo, desde que considerados o embasamento histórico cultural do documento Currículo em Movimento, o Projeto Político Pedagógico como expressão das intencionalidades educativas, os profissionais como sujeitos que pensam, agem e avaliam seu fazer, as famílias com suas diversas configurações e experiências e a comunidade com suas vivências e saberes. E, principalmente, situar a criança como centro do planejamento:

Explico: penso que é fundamental que as escolas, professores e pais tenham muito claro que é preciso priorizar sempre e entender qual o significado do conjunto dessas experiências para a vida das crianças – de todas e de cada uma delas. E não me refiro ao futuro apenas, mas principalmente ao seu presente. Ao momento específico da sua existência, nos seu contexto próprio. Refiro-me, ainda, às suas percepções e sentimentos. Aos seus desejos e fantasias. Sem esquecer que, na infância, existem, também, inseguranças, medos e ansiedades. (SOUZA, 2000, p. 100).

Afinal, diante da globalização, “(...) a proteção, preservação, revitalização, interpretação e promoção do patrimônio cultural” cooperam para a “(...) valorização das culturas locais, contribuindo também para o fortalecimento das identidades” (CRUZ; MENEZES, 2008,p.30). Isto é, a escola pode assumir uma função primordial de, promovendo comemorações, ressignificar seu aparato material e simbólico (ritos, canções, danças, comidas, indumentárias, caracterizações, etc.). Desde que a instituição esteja atenta ao dinamismo e a historicidade que caracterizam os seres humanos, as instituições e, por conseguinte, suas tradições, costumes, festejos, efemérides de modo geral:

A memória humana é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 9).

Por último, mas não menos importante, lembrar que a criança pode ser uma “guardiã da memória” desde muito pequena. Porque memória, história e festa são coisas de criança...

Notas

- ¹ Citamos apenas os documentos federais, sem esquecer os que circulam em níveis regional e local, ao mesmo tempo catalisadores e frutos de mudanças.
- ² Outro exemplo temos com a pesquisadora Giovanna Siqueira Ruberti (2012), que opta por três categorias, sendo: datas religiosas, cívicas e da tradição escolar.
- ³ Foram introduzidas algumas alterações a fim de contemplar a realidade distrital.
- ⁴ Releitura do título do artigo: Festas Juninas: lições de preconceitos de Judas Tadeu de Campos (2007).

Referências bibliográficas

- BARROSO, Edna R. **Educação do Campo**: Contexto de Discursos e de Políticas. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Unicamp: Campinas, 2011.
- CAMPOS, J.T. **Festas Juninas nas escolas**: lições de preconceitos. Educação e Sociedade, v. 28, p. 589-606, 2007.
- CURADO, R.V.P. **Comemorações**: Um brinde aos patrimônios culturais, 2016. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).
- CRUZ, M. S. R; MENEZES, J. S. Festas culturais: tradição, comidas e celebrações. In: I **EBECULT**, 2008, Salvador. I Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 2008.
- LISBOA, K. M. I. Comemorações, memória, história e identidade. In RODRIGUES, J., org., NEMI, ALL., LISBOA, KM., and BIONDI, L. **A Universidade Federal de São Paulo aos 75 Anos**: ensaios sobre história e memória [online]. São Paulo: Unifesp, 2008. pp. 35-91. ISBN: 978-85-61673-83-3.
- GARCIA, Elenira Martins Sanches. **A educação do homem do campo (1920-1940)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade São Francisco: Itatiba, 2006.
- MAIA, M.N. V. G. **Currículo, datas e tradição** – uma análise necessária, 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).
- _____. **Educação Infantil**: com quantas datas se faz um currículo? Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2011
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: _____ (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2002.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares In: **Projeto História**. São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993.
- SOUSA, M. F. G.. **Para além de coelhos e corações**: reflexões sobre a prática pedagógica do educador infantil. Linhas Críticas (UnB), Brasília, v. 6, n.10, p. 95-109, 2000.

■ ARTIGOS

■ Educação Infantil no Distrito Federal: um olhar considerando as classes de renda das Regiões Administrativas entre 2012 e 2016

 Lucilene Dias Cordeiro *

Resumo: A educação infantil, importante etapa na formação do indivíduo, tinha até recentemente pouco destaque nos organogramas administrativos. Sua importância veio se consolidando gradativamente, e atualmente é uma etapa de ensino muito demandada pela sociedade. Nesse sentido, o atendimento encontra-se distribuído em instituições públicas e particulares, além das instituições particulares conveniadas, de caráter comunitário, confessional, filantrópico ou sem fins lucrativos, localizadas em todo o Distrito Federal. Nesse contexto, este estudo busca mostrar a evolução do número de instituições e de matrículas na educação infantil, a partir de dados disponíveis no Censo Escolar entre os anos 2012-2016, desagregando as informações em creches e pré-escolas. Os resultados mostram aumento no número de instituições com oferta de educação infantil, assim como no número de matrículas. Os resultados apontaram, ainda, expansão na rede pública e particular conveniada, com predominância da rede particular. Ao se considerar as regiões administrativas (RAs) por classes de renda, verificou-se aumento da oferta e das matrículas nas redes públicas e particular conveniadas. O grupo de RAs de média-baixa renda foi o que apresentou maior aumento de matrículas em creches da rede pública. Os resultados mostraram que ainda há o que ser feito tanto na oferta quanto na distribuição de estabelecimentos de ensino, principalmente da rede pública e particular conveniada.

Palavras-chave: Ensino Infantil no Distrito Federal. Creche. Pré-escola. Censo Escolar DF. Grupos de classes de renda.

* Lucilene Dias Cordeiro possui graduação em Matemática pela Universidade de Brasília (1986), graduação em Estatística pela Universidade de Brasília (1990) e mestrado em Demografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998). Atualmente é Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. E-mail: lucilenecordeiro@gmail.com.

Introdução

Segundo a Lei de Diretrizes Básicas para a Educação – LDB (Lei nº 9.394/96), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Em 2013, foi instituída a Lei Federal nº 12.796/2013, que alterou a LDB 9.394/1996, determinando a obrigatoriedade e gratuidade da educação para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, tornando assim obrigatória a matrícula das crianças na pré-escola. A educação infantil é ofertada em creches e pré-escolas - estabelecimentos de educação que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, públicos ou privados, no período diurno, que cuidam e educam crianças entre 0 e 5 anos de idade em jornada parcial ou integral (SEEDF, 2016).

Segundo o Currículo em Movimento da Educação infantil

A maior oferta de nossa rede concentra-se na Pré-escola. Já a Creche ainda necessita estender-se. Essa política de expansão deve estar vinculada à garantia de qualidade social na infraestrutura e equipamentos, gestão, formação dos profissionais e práticas pedagógicas e avaliativas. (SEEDF, 2016)

Cabe ressaltar que a educação infantil teve, até recentemente, pouco destaque nos organogramas administrativos. Sua importância, principalmente por meio das creches, veio gradativamente se consolidando principalmente por pressão dos movimentos feministas e sociais, ganhando espaço nas esferas nacional e local.

No Distrito Federal, para atender à demanda, o atendimento encontra-se distribuído em instituições públicas de diversas tipologias¹, e em instituições particulares, além de a SEEDF manter convênios com instituições privadas sem fins lucrativos, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, localizadas em todo o DF (SEEDF, 2016).

Há também que destacar as metas do Plano Distrital de Educação – PDE para o período 2015-2024, que prevê

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches públicas e conveniadas, de forma a atender no mínimo 60% da população dessa faixa etária, sendo no mínimo 5% a cada ano até o final de vigência deste Plano Distrital de Educação – PDE, e ao menos 90% em período integral (SEEDF, 2015, p. 33).

O objetivo deste estudo é analisar a evolução da educação infantil, desagregada por creche e pré-escola, no Distrito Federal, entre 2012 e 2016, considerando as seguintes variáveis, disponíveis no Censo Escolar do Distrito Federal e no Censo Escolar da Educação Básica (Educacenso): número de instituições com educação infantil e número de matrículas na educação infantil. Os dados foram analisados por tipo de rede: pública, particular conveniada e particular, e também por região administrativa (RA).

As regiões administrativas foram agrupadas, em quatro grupos de classes de renda, segundo parâmetros formulados pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplan (CODEPLAN, 2013), que elaborou intervalos de renda das pessoas/famílias para melhor retratar a realidade socioeconômica das RAs. O estudo foi atualizado com base na Pesquisa Distrital Por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2015, que resultou numa atualização do agrupamento das RAs, utilizado neste trabalho (Quadro 1).

De acordo com o agrupamento adotado, das 31 RAs, 13 delas (41,94%) se concentraram no grupo de “média-baixa” renda; 29,03% estava no grupo “média-alta”; 19,35%, no de “alta renda”; e três RAs (9,68%) se encontravam no grupo de “baixa renda” (Quadro 1; Gráfico 1).

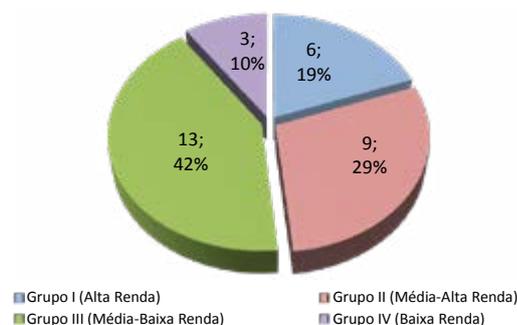
Segundo dados do Censo demográfico de 2010, o

Quadro 1. Renda Domiciliar e per capita por grupos de Regiões Administrativas – DF, 2015

Grupo	Região Administrativa	Renda Domiciliar Mensal	
		Domiciliar	Per capita
Distrito Federal			
		5.192,38	1.652,97
Grupo I Alta Renda (acima de R\$ 10.000,00)	Lago Sul	21.695,66	8.117,53
	Park Way	15.671,92	5.207,54
	Sudoeste/Octogonal	13.956,59	6.589,90
	Plano Piloto	12.391,62	5.559,75
	Jardim Botânico	11.873,82	3.930,39
	Lago Norte	11.687,13	4.736,75
Grupo II Média-Alta Renda (entre R\$10.000,00 e R\$ 5.000,00)	Águas Claras	8.615,45	3.339,91
	Vicente Pires	8.604,11	2.757,51
	Guará	7.415,25	2.683,23
	Cruzeiro	7.333,68	2.725,23
	S I A	5.858,53	1.763,13
	Sobradinho II	5.800,24	1.732,52
	Taguatinga	5.736,83	1.998,14
	Sobradinho	5.675,96	1.775,79
	Núcleo Bandeirante	5.187,49	1.842,38
Grupo III Média-Baixa Renda (entre R\$ 5.000,00 e R\$ 2.500,00 e)	Riacho Fundo	4.868,09	1.624,19
	Gama	4.541,79	1.396,93
	Candangolândia	4.478,05	1.460,98
	Samambaia	3.465,87	914,61
	Brazlândia	3.418,65	983,66
	Planaltina	3.359,22	933,8
	Santa Maria	3.267,50	887,63
	Riacho Fundo II	3.119,76	930,37
	São Sebastião	3.092,70	966,96
	Ceilândia	3.073,62	914,75
	Recanto das Emas	2.899,28	803,92
	Paranoá	2.769,59	756,88
	Itapoá	2.551,29	702,38
Grupo IV Baixa Renda (abaixo de R\$ 2.500,00)	Fercal	2.276,21	625,64
	Varjão	2.269,49	627,8
	SCIA - Estrutural	1.972,99	521,8

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD/DF – 2015

Gráfico 1. Distribuição das Regiões Administrativas segundo classificação de classes de renda. Distrito Federal, 2015



Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD/DF – 2015

Distrito Federal, apresentou a pior distribuição de renda no país. Assim, optou-se por adotar o agrupamento elaborado pela Ccodeplan, na expectativa de analisar os grupos considerando as semelhanças socioeconômicas entre as RAs. Não se pretende aqui mitigar as condições dos agrupamentos, mas apenas apresentar os resultados sob uma ótica diferenciada.

Será apresentada a evolução percentual de cada variável e a variação do peso proporcional de cada grupo de RAs no total do Distrito Federal, no quinquênio analisado.

Evolução da educação infantil no Distrito Federal

1. Instituições educacionais

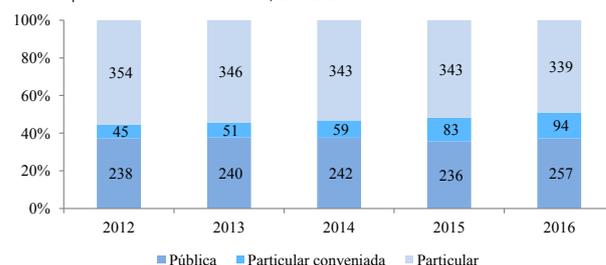
1.1 Número de instituições educacionais com oferta de educação infantil

De acordo com as informações do Censo Escolar (SEEDF, 2017), o número de instituições que ofertavam educação infantil passou de 637 em 2012 para 690 em 2016, o que representou um aumento de 8,32% no período. Dentre as redes de ensino, na pública, o

número de instituições com educação infantil passou de 238 para 257, o que representou um crescimento de 7,98%. Na particular conveniada, o número de estabelecimentos dobrou, passando de 45 para 94. A rede particular, que em todo o quinquênio deteve o maior número de estabelecimentos com essa etapa, viu cair sua oferta em 4,24% (Tabela 1; Gráfico 2).

Considerando que uma mesma instituição pode oferecer mais de uma etapa na educação infantil, a oferta

Gráfico 2. Evolução do número de estabelecimentos que ofertam educação infantil por rede. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso

Nota: Uma mesma instituição de ensino pode ofertar mais de uma etapa da educação infantil

Tabela 1. Evolução proporcional do número de instituições com oferta de Educação Infantil por Etapa, por Rede, segundo grupos de classe de renda, 2012-2016

Grupo	Creche					Pré-Escola					Educação Infantil				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
Pública Estadual															
Grupo I	17	17	17	1	1	25	25	25	24	23	25	25	25	24	23
Grupo II	3	3	3	2	2	43	42	43	39	45	43	42	43	39	45
Grupo III	9	11	10	6	7	162	164	165	115	180	163	164	165	165	180
Grupo IV	-	-	-	-	-	7	9	9	8	9	7	9	9	8	9
Pública Estadual	29	31	30	9	10	237	240	242	236	257	238	240	242	236	257
Particular Conveniada															
Grupo I	10	10	11	12	14	8	7	6	6	6	10	10	11	12	14
Grupo II	8	11	12	15	16	4	5	6	11	12	8	11	12	16	17
Grupo III	25	28	32	51	59	24	26	26	45	52	26	29	33	52	60
Grupo IV	1	1	3	3	3	1	1	3	2	2	1	1	3	3	3
Particular Conveniada	44	50	58	81	92	37	39	41	64	72	45	51	59	83	94
Particular															
Grupo I	70	71	74	74	74	75	74	75	74	72	76	75	77	76	75
Grupo II	117	119	116	124	120	130	130	125	129	127	133	133	131	135	134
Grupo III	125	122	119	119	117	144	137	135	132	130	145	137	135	132	130
Grupo IV	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-
Particular	312	313	309	317	311	349	342	335	335	329	354	346	343	343	339
Total															
Grupo I	97	98	102	87	89	108	106	106	104	101	111	110	113	112	112
Grupo II	128	133	131	141	138	177	177	174	179	184	184	186	186	190	196
Grupo III	159	161	161	176	183	330	327	326	342	362	334	330	333	349	370
Grupo IV	1	2	3	3	3	8	11	12	10	11	8	11	12	11	12
Total*	385	394	397	407	413	623	621	618	635	658	637	637	644	662	690
(%)															
Grupo	Creche					Pré-Escola					Educação Infantil				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
Pública Estadual															
Grupo I	58,62	54,84	56,67	11,11	10,00	10,55	10,42	10,33	10,17	8,95	10,50	10,42	10,33	10,17	8,95
Grupo II	10,34	9,68	10,00	22,22	20,00	18,14	17,50	17,77	16,53	17,51	18,07	17,50	17,77	16,53	17,51
Grupo III	31,03	35,48	33,33	66,67	70,00	68,35	68,33	68,18	69,92	70,04	68,49	68,33	68,18	69,92	70,04
Grupo IV	-	-	-	-	-	2,95	3,75	3,72	3,39	3,50	2,94	3,75	3,72	3,39	3,50
Pública Estadual	7,53	7,87	7,56	2,21	2,42	38,04	38,65	39,16	37,17	39,06	37,36	37,68	37,58	35,65	37,25
Particular Conveniada															
Grupo I	22,73	20,00	18,97	14,81	15,22	21,62	17,95	14,63	9,38	8,33	22,22	19,61	18,64	14,46	14,89
Grupo II	18,18	22,00	20,69	18,52	17,39	10,81	12,82	14,63	17,19	16,67	17,78	21,57	20,34	19,28	18,09
Grupo III	56,82	56,00	55,17	62,96	64,13	64,86	66,67	63,41	70,31	72,22	57,78	56,86	55,93	62,65	63,83
Grupo IV	2,27	2,00	5,17	3,70	3,26	2,70	2,56	7,32	3,13	2,78	2,22	1,96	5,08	3,61	3,19
Particular Conveniada	11,43	12,69	14,61	19,90	22,28	5,94	6,28	6,63	10,08	10,94	7,06	8,01	9,16	12,54	13,62
Particular															
Grupo I	22,44	22,68	23,95	23,34	23,79	21,49	21,64	22,39	22,09	21,88	21,47	21,68	22,45	22,16	22,12
Grupo II	37,50	38,02	37,54	39,12	38,59	37,25	38,01	37,31	38,51	38,60	37,57	38,44	38,19	39,36	39,53
Grupo III	40,06	38,98	38,51	37,54	37,62	41,26	40,06	40,30	39,40	39,51	40,96	39,60	39,36	38,48	38,35
Grupo IV	-	0,32	-	-	-	-	0,29	-	-	-	-	0,29	-	-	-
Particular	81,04	79,44	77,83	77,89	75,30	56,02	55,07	54,21	52,76	50,00	55,57	54,32	53,26	51,81	49,13
Total															
Grupo I	25,19	24,87	25,69	21,38	21,55	17,34	17,07	17,15	16,38	15,35	17,43	17,27	17,55	16,92	16,23
Grupo II	33,25	33,76	33,00	34,64	33,41	28,41	28,50	28,16	28,19	27,96	28,89	29,20	28,88	28,70	28,41
Grupo III	41,30	40,86	40,55	43,24	44,31	52,97	52,66	52,75	53,86	55,02	52,43	51,81	51,71	52,72	53,62
Grupo IV	0,26	0,51	0,76	0,74	0,73	1,28	1,77	1,94	1,57	1,67	1,26	1,73	1,86	1,66	1,74
Total*	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso e Codeplan. Dados elaborados

Notas: (1) Exclui instituições da rede pública Não Vinculada e Federal

(2) Uma mesma instituição de ensino pode ofertar mais de uma etapa da educação infantil

quando desagregada por creche e pré-escola mostrou que, no Distrito Federal, entre 2012 e 2016, o número de instituições que ofertavam creche passou de 385 para 413, e as que ofertavam pré-escola passou de 623 para 658, com maior concentração de oferta na rede particular de ensino (Tabela 1).

Proporcionalmente, em 2016, 75,30% das instituições com creche e metade daquelas que ofertavam pré-escola se concentravam na rede particular de ensino. Nesse mesmo ano, a rede particular conveniada chegou a oferecer 22,28% de creches, ou seja, 94,92% a mais que o percentual ofertado no início do quinquênio. Já a participação da rede pública com creches foi a menor, chegando a pouco mais de 2%. No quinquênio, a oferta em estabelecimentos com pré-escola caiu na rede particular, mas aumentou 84,24% na particular conveniada e 2,67% na rede pública. Apesar de o aumento percentual ter sido maior na particular conveniada, há que se destacar o maior percentual de instituições com pré-escola na rede pública se comparada à conveniada (Tabela 1; Gráficos 3 e 4).

1.2 Número de instituições educacionais com educação infantil por classes de renda

Considerando os grupos de regiões administrativas por classe de renda, observou-se que, em números absolutos, a variação da oferta tanto de creche quanto de pré-escola foi pouco expressiva no grupo de menor renda (grupo IV),

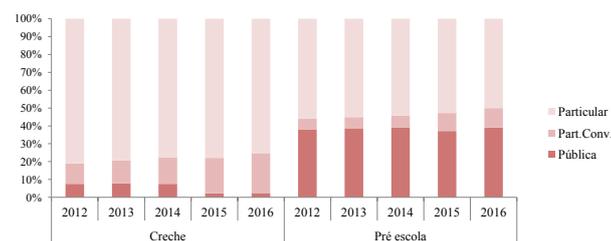
e que a oferta de creches nesse grupo foi apenas da rede particular conveniada (Tabela 1).

Proporcionalmente, a oferta de educação infantil caiu principalmente no grupo de alta renda (-6,85%) e aumentou no de baixa renda (38,48%). Esse comportamento também foi verificado ao se analisar a oferta desagregada: no grupo de maior renda (grupo I), a oferta em estabelecimentos com creches e pré-escola caiu 14,47% e 11,46%, respectivamente. No grupo III, que engloba 41,94% das RAs, houve aumento de 2,27% no número de instituições com educação infantil, 7,29% na oferta de creches e de 3,86% na de pré-escola. No grupo IV (baixa renda), o número de estabelecimentos passou de oito para 12, no quinquênio, representando um aumento de 38,48%. Nesse grupo, apesar de apresentarem o maior aumento proporcional, em todo o período analisado, o percentual de instituições com creche não chegou a 1%, e com pré-escola foi inferior a 2% (Tabela 1; Gráfico 5).

Ao analisar os resultados por grupo de renda e rede, observou-se que, nas RAs do grupo III, foram onde se encontravam maior oferta de educação infantil, independentemente da rede, destacando-se a rede pública e particular conveniada. Na rede particular, o percentual de estabelecimentos com essa etapa de ensino também se destacou nas RAs do grupo II. Há que se destacar que o grupo com menor renda (grupo IV), foi o que apresentou menos disponibilidade de estabelecimentos (Tabela 1; Gráfico 6).

Ao desagregar os resultados por creche e pré-escola, observou-se que, entre 2012 e 2014, mais da metade das

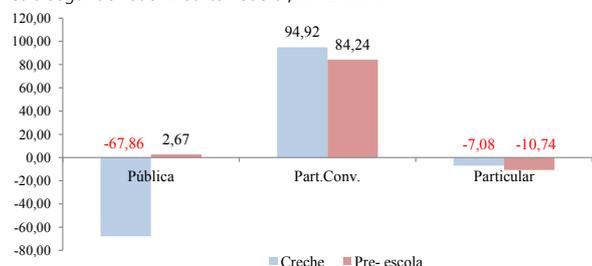
Gráfico 3. Evolução percentual do número de estabelecimentos com creche e pré-escola por rede. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso

Nota: Uma mesma instituição de ensino pode ofertar mais de uma etapa da educação infantil

Gráfico 4. Variação percentual do número de instituições* com creche e pré-escola segundo rede. Distrito Federal, 2012-2016

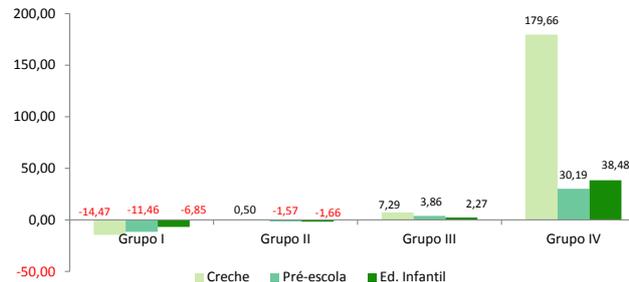


Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso

Notas: (1) Exceto Federal e Não vinculada

(2) Uma mesma instituição de ensino pode ofertar mais de uma etapa da educação infantil

Gráfico 5. Variação percentual do número de instituições* com educação infantil creche e pré-escola segundo classes de renda. Distrito Federal, 2012-2016

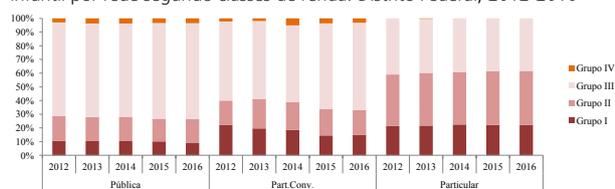


Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso e Codeplan. Dados elaborados

Notas: (1) Exclui instituições da rede pública Não Vinculada e Federal

(2) Uma mesma instituição de ensino pode ofertar mais de uma etapa da educação infantil

Gráfico 6. Evolução percentual do número de estabelecimentos com educação infantil por rede segundo classes de renda. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso e Codeplan. Dados elaborados

Notas: (1) Exclui instituições da rede pública Não Vinculada e Federal

(2) Uma mesma instituição de ensino pode ofertar mais de uma etapa da educação infantil

creches públicas atendeu a população da mais alta renda, ou seja, do grupo I. Com a redução de 65,52% da oferta em instituições públicas, esse cenário se modificou nos anos seguintes e, em 2016, apenas 10% das instituições da rede pública atendiam esse grupo. Em contrapartida, o grupo de média-baixa renda (grupo III) que era atendido por 31,03% das creches públicas no início do quinquênio teve sua oferta aumentada, chegando a 70% no final do período considerado (Tabela 1; Gráfico 7).

A rede particular conveniada também se destacou na oferta de creches para esse grupo de renda. Entre 2012 e 2016, sua participação passou de 56,82% para 64,13%, representando um aumento proporcional de 12,87%. Mesmo com uma participação pequena, essa rede de ensino foi a única com estabelecimentos que ofereceram creches para o grupo IV, chegando em 2016 a ofertar 3,26% das suas creches para as RAs de menor renda (Tabela 1; Gráfico 7).

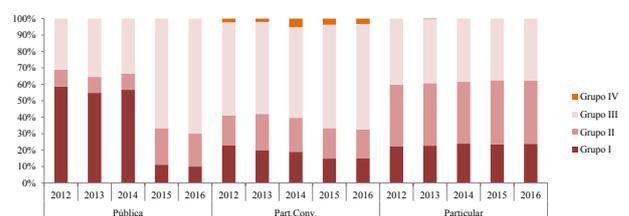
Por fim, a rede particular, que em todo o período ofertou creches para os grupos de maior renda, viu sua participação aumentar nesses grupos, passando de 59,94% para 62,38%. Por outro lado, a oferta para os de menor renda caiu 6,10%, passando de 40,06% para 37,62% (Tabela 1; Gráfico 7).

2. Matrículas

2.1 Matrículas na educação infantil

Entre 2012 e 2016, o número de matrículas na educação infantil passou de 79.171 para 94.037, o que representou um aumento de 18,78% no período em relação ao total de matrículas na educação infantil. O percentual de matrículas em creches aumentou 2,32%, enquanto na pré-escola houve uma redução de 0,94%. Ainda assim o percentual de matrículas em pré-escola foi em média 2,34 vezes maior que nas creches (Tabela 2; Gráfico 8).

Gráfico 7. Evolução percentual do número de estabelecimentos com creches por rede segundo classes de renda. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso e Codeplan. Dados elaborados

Notas: (1) Exclui instituições da rede pública Não Vinculada e Federal

(2) Uma mesma instituição de ensino pode ofertar mais de uma etapa da educação infantil

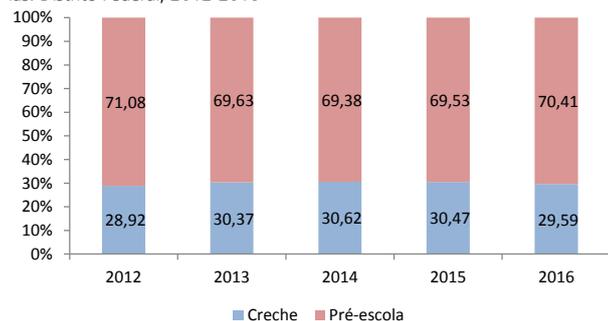
Tabela 2. Evolução proporcional do número de matrículas na Educação Infantil por Etapa, por Rede, segundo grupos de classes de renda, 2012-2016

Grupo	Creche					Pré-Escola					Educação Infantil				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
Pública Estadual															
Grupo I	667	675	567	92	73	2.274	2.594	2.753	3.081	3.143	2.941	3.269	3.320	3.173	3.216
Grupo II	175	187	181	117	87	7.131	7.342	6.929	6.485	7.390	7.306	7.529	7.110	6.602	7.477
Grupo III	469	590	447	359	338	20.143	21.799	23.630	23.050	26.797	20.612	22.389	24.077	23.409	27.135
Grupo IV	-	-	-	-	-	471	681	702	687	1.069	471	681	702	687	1.069
Pública Estadual	1.311	1.452	1.195	568	498	30.019	32.416	34.014	33.303	38.399	31.330	33.868	35.209	33.871	38.897
Particular Conveniada															
Grupo I	1.230	1.401	1.601	1.608	1.855	528	518	440	490	411	1.758	1.919	2.041	2.098	2.266
Grupo II	826	1.649	2.144	1.985	2.182	307	330	405	689	799	1.133	1.979	2.549	2.674	2.981
Grupo III	2.503	3.274	3.956	4.883	6.202	2.718	2.544	2.873	3.310	3.837	5.221	5.818	6.829	8.193	10.039
Grupo IV	164	168	275	280	337	76	65	169	170	123	240	233	444	450	460
Particular Conveniada	4.723	6.492	7.976	8.756	10.576	3.629	3.457	3.887	4.659	5.170	8.352	9.949	11.863	13.415	15.746
Particular															
Grupo I	6.121	6.280	6.901	6.994	7.249	6.271	6.219	6.373	6.824	6.931	12.392	12.499	13.274	13.818	14.180
Grupo II	5.801	6.294	6.031	6.465	5.800	8.048	8.132	7.975	9.082	8.380	13.849	14.426	14.006	15.547	14.180
Grupo III	4.941	4.882	4.528	4.183	3.703	8.307	8.012	8.088	7.672	7.331	13.248	12.894	12.616	11.855	11.034
Grupo IV	-	37	-	-	-	-	80	-	-	-	-	117	-	-	-
Particular	16.863	17.493	17.460	17.642	16.752	22.626	22.443	22.436	23.578	22.642	39.489	39.936	39.896	41.220	39.394
Total															
Grupo I	8.018	8.356	9.069	8.694	9.177	9.073	9.331	9.566	10.395	10.485	17.091	17.687	18.635	19.089	19.662
Grupo II	6.802	8.130	8.356	8.567	8.069	15.486	15.804	15.309	16.256	16.569	22.288	23.934	23.665	24.823	24.638
Grupo III	7.913	8.746	8.931	9.425	10.243	31.168	32.355	34.591	34.032	37.965	39.081	41.101	43.522	43.457	48.208
Grupo IV	164	205	275	280	337	547	826	871	857	1.192	711	1.031	1.146	1.137	1.529
Total*	22.897	25.437	26.631	26.966	27.826	56.274	58.316	60.337	61.540	66.211	79.171	83.753	86.968	88.506	94.037
(%)															
Grupo	Creche					Pré-Escola					Educação Infantil				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
Pública Estadual															
Grupo I	50,88	46,49	47,45	16,20	14,66	7,58	8,00	8,09	9,25	8,19	9,39	9,65	9,43	9,37	8,27
Grupo II	13,35	12,88	15,15	20,60	17,47	23,75	22,65	20,37	19,47	19,25	23,32	22,23	20,19	19,49	19,22
Grupo III	35,77	40,63	37,41	63,20	67,87	67,10	67,25	69,47	69,21	69,79	65,79	66,11	68,38	69,11	69,76
Grupo IV	-	-	-	-	-	1,57	2,10	2,06	2,06	2,78	1,50	2,01	1,99	2,03	2,75
Pública Estadual	5,73	5,71	4,49	2,11	1,79	53,34	55,59	56,37	54,12	57,99	39,57	40,44	40,49	38,27	41,36
Particular Conveniada															
Grupo I	26,04	21,58	20,07	18,36	17,54	14,55	14,98	11,32	10,52	7,95	21,05	19,29	17,20	15,64	14,39
Grupo II	17,49	25,40	26,88	22,67	20,63	8,46	9,55	10,42	14,79	15,45	13,57	19,89	21,49	19,93	18,93
Grupo III	53,00	50,43	49,60	55,77	58,64	74,90	73,59	73,91	71,05	74,22	62,51	58,48	57,57	61,07	63,76
Grupo IV	3,47	2,59	3,45	3,20	3,19	2,09	1,88	4,35	3,65	2,38	2,87	2,34	3,74	3,35	2,92
Particular Conveniada	20,63	25,52	29,95	32,47	38,01	6,45	5,93	6,44	7,57	7,81	10,55	11,88	13,64	15,16	16,74
Particular															
Grupo I	36,30	35,90	39,52	39,64	43,27	27,72	27,71	28,41	28,94	30,61	31,38	31,30	33,27	33,52	36,00
Grupo II	34,40	35,98	34,54	36,65	34,62	35,57	36,23	35,55	38,52	37,01	35,07	36,12	35,11	37,72	36,00
Grupo III	29,30	27,91	25,93	23,71	22,10	36,71	35,70	36,05	32,54	32,38	33,55	32,29	31,62	28,76	28,01
Grupo IV	-	0,21	-	-	-	-	0,36	-	-	-	-	0,29	-	-	-
Particular	73,65	68,77	65,56	65,42	60,20	40,21	38,49	37,18	38,31	34,20	49,88	47,68	45,87	46,57	41,89
Total															
Grupo I	35,02	32,85	34,05	32,24	32,98	16,12	16,00	15,85	16,89	15,84	21,59	21,12	21,43	21,57	20,91
Grupo II	29,71	31,96	31,38	31,77	29,00	27,52	27,10	25,37	26,42	25,02	28,15	28,58	27,21	28,05	26,20
Grupo III	34,56	34,38	33,54	34,95	36,81	55,39	55,48	57,33	55,30	57,34	49,36	49,07	50,04	49,10	51,26
Grupo IV	0,72	0,81	1,03	1,04	1,21	0,97	1,42	1,44	1,39	1,80	0,90	1,23	1,32	1,28	1,63
Total*	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso e Codeplan. Dados elaborados

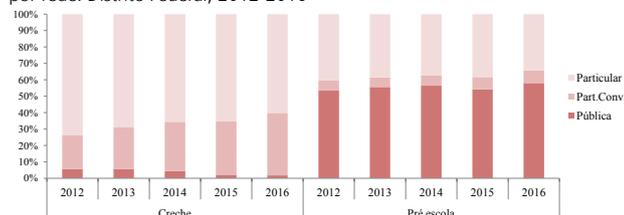
Nota: Exclui matrículas da rede pública Não Vinculada e Federal

Gráfico 8. Evolução percentual do número de matrículas em creches e pré-escolas. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso
Nota: Exclui matrículas da rede pública Não Vinculada e Federal

Gráfico 10. Evolução percentual do número de matrículas creche e pré-escola por rede. Distrito Federal, 2012-2016



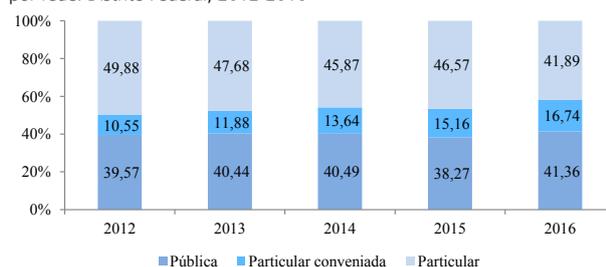
Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso
Nota: Exclui matrículas da rede pública Não Vinculada e Federal

A rede particular, em 2016, apresentou percentual de participação próximo ao verificado na rede pública. No entanto, no quinquênio analisado, enquanto a rede particular sofreu uma redução percentual de 16,01%, a rede pública viu sua participação passar de 39,57% para 41,36%, ou seja, aumentou 4,53%. A rede particular conveniada, cujo percentual de matrículas era de apenas 10,55%, aumentou 58,73% no período, chegando a 16,74% (Tabela 2; Gráfico 9).

Ao analisar a evolução das matrículas por etapa e rede, verificou-se que, enquanto as matrículas em creches eram em sua maioria na rede particular - seguido da particular conveniada -, na pré-escola destacaram-se as realizadas na rede pública e particular. No entanto, ao longo do quinquênio, o percentual das matrículas em creches na rede particular conveniada aumentou 84,26%, enquanto nas particulares caiu 18,26%. A rede pública, que teve pouca participação ao longo do período, ainda assim diminuiu 68,74% o percentual de matrículas em creches, chegando a menos de 2% o peso de matrículas nessa rede (Tabela 2; Gráficos 10 e 11).

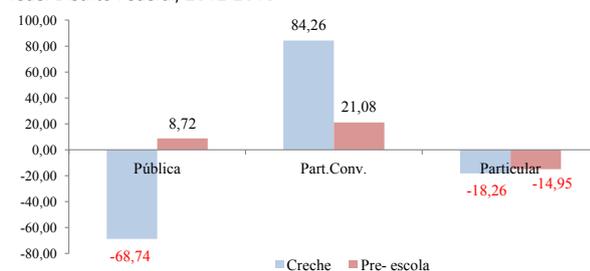
Por outro lado, mais da metade das matrículas na pré-escola foi realizada na rede pública, chegando em 2016 com um aumento percentual de 8,72%. No entanto, a rede particular conveniada, cuja participação foi menos expressiva, aumentou em 21,08% o percentual de matrículas. A rede particular, que em 2012 era responsável por 40,21%, sofreu queda de 14,95% em sua participação nas matrículas da pré-escolas (Tabela 2; Gráficos 10 e 11).

Gráfico 9. Evolução percentual do número de matrículas em educação infantil por rede. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso
Nota: Exclui matrículas da rede pública Não Vinculada e Federal

Gráfico 11. Variação percentual de matrículas em creche e pré-escola segundo rede. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso
Nota: Exclui matrículas da rede pública Não Vinculada e Federal

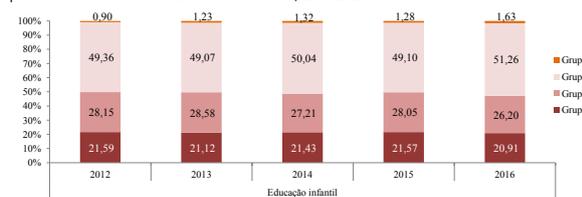
2.2 Matrículas na educação infantil por classes de renda

Considerando os dados do Censo Escolar para os grupos de RAs por classe de renda, observou-se, em todo o período considerado, maior participação de matrículas na educação infantil de crianças oriundas das RAs da classe de renda III, ou seja, com média-baixa renda. De fato, em 2012, enquanto o grupo de média-baixa renda foi responsável por 49,36% das matrículas, os grupos de média-alta e alta juntos responderam por 49,74%. Em 2016, a participação do grupo III aumentou 3,85%, passando de 49,36% para 51,26%. O grupo II, que respondia por 28,15% das matrículas em 2012, sofreu redução de 6,93% na sua participação em 2016. Já a classe de menor renda (Grupo IV), teve a menor média percentual de matrículas notificadas em todo o quinquênio considerado: 1,27%, mesmo considerando o aumento de 81,05% no percentual entre 2012 e 2016 (Tabela 2; Gráficos 12 e 13).

Há que se considerar a redução percentual das matrículas tanto para creches quanto para a pré-escola nos grupos de classes de alta e média-alta renda, e aumento nos demais, principalmente no grupo III, responsável por mais da metade das matrículas no período. O grupo IV apresentou as maiores variações, mas com pequena participação percentual tanto no número de matrículas em creches quanto em pré-escolas (Tabela 2; Gráficos 12 e 13).

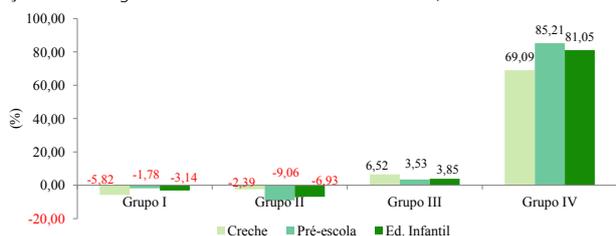
Considerando as matrículas por rede de ensino e

Gráfico 12. Evolução percentual do número de matrículas na educação infantil por classe de renda. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso e Codeplan. Dados elaborados
Notas: Exclui instituições da rede pública Não Vinculada e Federal

Gráfico 13. Variação percentual de matrículas em creche e pré-escola e educação infantil segundo classes de renda. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso e Codeplan. Dados elaborados
Notas: Exclui instituições da rede pública Não Vinculada e Federal

classes de renda, verificou-se o predomínio tanto na rede pública quanto na particular conveniada de alunos pertencentes às RAs do grupo III, enquanto que na rede particular, destacaram-se os grupos I e II (Tabela 2; Gráfico 14).

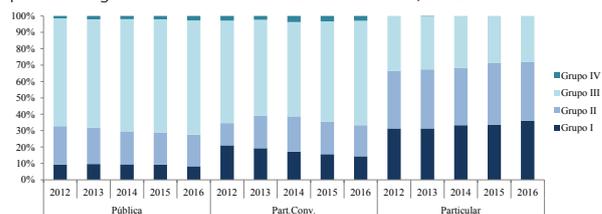
Na rede pública, as matrículas oriundas das RAs do grupo III aumentaram proporcionalmente 6,04%, enquanto nos grupos I e II caíram 11,92% e 17,57%, respectivamente (Tabela 2; Gráfico 14).

Na rede particular conveniada, apenas as matrículas do grupo I diminuíram (31,63%), enquanto as do grupo II aumentaram em 39,56% sua participação, e as dos grupos de menor renda (III e IV) apresentaram aumento de 2% no período (Tabela 2; Gráfico 14).

Por fim, as matrículas na rede particular destacaram-se entre as classes de renda alta e média-alta, totalizando 71,99% em 2016. O maior aumento de matrículas no quinquênio foi do grupo I (14,70%). Em contrapartida, não houve matrículas nessa rede de ensino de alunos pertencentes ao grupo de menor renda (Tabela 2; Gráfico 14).

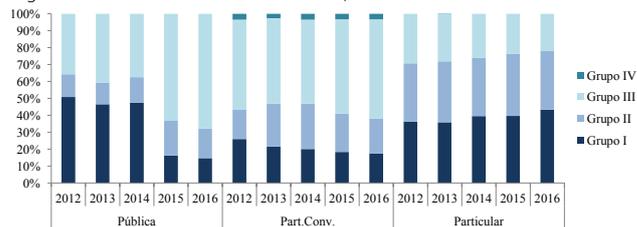
Em 2012, na rede pública, mais da metade dos alunos nas creches eram das RAs de mais alta renda. No entanto, em 2016, esse cenário muda, uma vez que essa rede de ensino passou a atender 67,87% dos alunos oriundos do grupo III (média-baixa renda), o que representou um aumento de 89,72% no quinquênio estudado. Nesse período, o Grupo II, aumentou em 30,87% sua participação nas matrículas realizadas. No entanto, o grupo IV (baixa renda) não teve matrículas na rede pública (Tabela 1; Gráfico 15).

Gráfico 14. Evolução percentual do número de matrículas em educação infantil por rede segundo classes de renda. Distrito Federal, 2012-2016



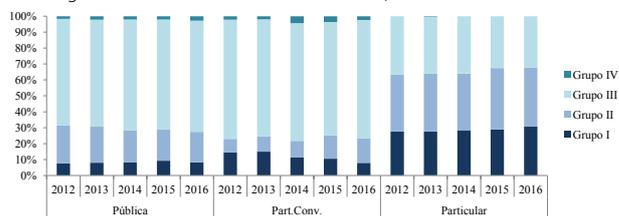
Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso e Codeplan. Dados elaborados
Notas: Exclui instituições da rede pública Não Vinculada e Federal

Gráfico 15. Evolução percentual do número de matrículas em creches por rede segundo classes de renda. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso e Codeplan. Dados elaborados
Notas: Exclui instituições da rede pública Não Vinculada e Federal

Gráfico 16. Evolução percentual do número de matrículas na pré-escola por rede segundo classes de renda. Distrito Federal, 2012-2016



Fonte: Censo Escolar - SE/DF; Educacenso e Codeplan. Dados elaborados
Notas: Exclui instituições da rede pública Não Vinculada e Federal

Em todo o período analisado, o maior percentual de matrículas nas creches da rede particular conveniada foi de alunos oriundos do grupo III, seguido do grupo II. A participação de matrículas caiu apenas no grupo I, passando de 26,04% para 17,54%. Chamou a atenção o fato dessa rede de ensino ser a única a atender alunos do grupo IV, mas com pequena participação, uma vez que não chegou a 3,5%, em todo período (Tabela 2; Gráfico 15).

Os dados do censo escolar sobre matrículas na pré-escola mostraram que, entre 2012 e 2016, a rede pública e a particular conveniada atenderam majoritariamente alunos oriundos das RAs de média-baixa renda (grupo III). Nesse período, observou-se que, mesmo com predominância desse grupo de classe de renda, houve aumento proporcional de 82,69% no peso das matrículas de crianças do grupo de classe II na rede particular conveniada. Mesmo sendo pequena, a participação do grupo IV foi verificada tanto na rede pública quanto na particular conveniada, com aumento de 77,43% e de 13,60%, respectivamente (Tabela 2; Gráfico 16).

Considerações Finais

O Plano Distrital de Educação – PDE para o período 2015-2024 prevê em sua primeira meta universalizar a educação infantil na pré-escola e ampliar a oferta em creches públicas e conveniadas. Nesse contexto, este estudo mostrou que, entre 2012 e 2016, o número de instituições com oferta de educação infantil aumentou 8,32% e o aumento no número de matrículas foi de 18,78%.

Dentre as estratégias para atingir a meta, há a expansão das redes na oferta de educação infantil. Nesse sentido, os resultados, de um modo geral, mostraram avanços na oferta dessa etapa da educação básica, principalmente nas instituições particulares conveniadas, que registraram aumento de 108,89%. No entanto, foi clara a predominância da rede particular em todo período analisado. De fato, em 2012 o número de instituições na rede particular com educação infantil foi 1,49 vezes maior que na rede pública e 7,87 vezes maior que na rede particular conveniada. Em 2016, a rede particular foi 1,32 vezes maior que a pública e 3,61 vezes maior que a particular conveniada.

Os resultados apontaram ainda que a oferta de creches foi predominantemente na rede particular no quinquênio estudado. Em 2012 o número de estabelecimentos de ensino particulares que ofertavam creches era 10,76 vezes maior que os estabelecimentos públicos, e 7,09 vezes maior que os da rede particular conveniada. Em 2016 essa diferença aumentou em relação à rede pública, passando a ser 31,10 vezes maior. No entanto, caiu a razão entre particular e particular conveniada que passou a ser 3,38 vezes.

Comparando-se a oferta de pré-escola, tanto a rede pública quanto a particular predominaram no quinquênio. Nessa etapa de ensino, o número de instituições da rede particular conveniada foi mais tímido, e mesmo com o aumento de 94,59% no período, ainda assim representou, em 2016, pouco mais de 10% da oferta no DF.

As matrículas na educação infantil aumentaram 18,78% entre 2012 e 2016, como já era esperado, devido ao aumento no número de instituições com oferta dessa etapa.

A rede particular, embora tenha diminuído seu peso em relação às demais redes, manteve o maior volume de matrículas, chegando a ser, em 2016, 1,01 vezes maior que a rede pública, e 2,5 vezes maior que a particular conveniada.

Quando desagregadas, as matrículas em creches e pré-escola, em 2016, mostraram que o número de matrículas na rede particular em creches chegou a ser 33,64 vezes maior que na rede pública, e 1,58 vezes maior que na particular conveniada. Na pré-escola, as matrículas foram maiores na rede pública, chegando a 57,99%, em 2016. Nesse ano, o número de matrículas

foi 1,7 vezes maior que na particular, e 7,43 vezes maior que a particular conveniada, sendo a participação no volume de matrículas dessa última menos expressiva em todo o quinquênio.

Considerando os intervalos de renda, como *proxy* para melhor retratar a realidade socioeconômica das RAs, os resultados mostraram que, entre 2012 e 2016, mais da metade das instituições com educação infantil encontravam-se nas RAs com média-baixa renda, enquanto menos de 2% estavam no grupo IV.

Ao desagregar a educação infantil em creches e pré-escola, considerando os grupos de renda, os resultados mostraram avanços na distribuição da rede de ensino, principalmente de instituições com creches públicas. Em 2012, 68,97% encontravam-se nos grupos I e II e, em 2016, 70% desses estabelecimentos se concentravam nas RAs do grupo III. No entanto, enquanto 30% estavam nos grupos I e II, não havia creches públicas no grupo IV. A rede particular conveniada foi a única a ofertar creches para esse grupo. As creches da rede particular concentraram-se nas RAs de média-alta e alta renda. Esse cenário aponta mudanças importantes, uma vez que as RAs com menor renda passaram a contar com estabelecimentos com creches públicas e particulares conveniadas, mas ainda há o que ser feito para melhorar a distribuição de creches principalmente nos grupos de menor renda.

Mais da metade das instituições com pré-escola encontrava-se no grupo III, onde se concentraram as redes pública e particular conveniada. A rede particular predominou nos grupos II e III. A oferta de estabelecimentos com pré-escola nas RAs do grupo IV foi inferior a 2% em todo o período, sendo distribuídos entre a rede pública e particular conveniada.

O grupo III, com maior número de RAs, foi o que apresentou maior número de matrículas na rede pública e na particular conveniada. Já na rede particular houve predominância de matrículas das RAs I e II. Em 2016, as matrículas do grupo IV representaram 1,63% do total do Distrito Federal.

No início do quinquênio estudado, o número de matrículas em creches públicas nas RAs do grupo I foi 1,42 vezes maior que nas RAs do grupo III. Em 2016, esse cenário mudou, uma vez que as matrículas do grupo III foi 4,63 vezes maior, predominando também na rede particular conveniada. Na rede particular, predominou matrículas dos grupos I e II.

Na pré-escola, as matrículas tanto na rede pública quanto na particular conveniada predominaram nas RAs de média-baixa renda. Na rede particular a distribuição de matrículas foi equilibrada. As matrículas do grupo IV, que não chegaram a totalizar 2%, foram distribuídas entre as redes pública e particular conveniada.

Esses resultados mostraram avanços na direção do

cumprimento da meta do PDE para a educação infantil. No entanto, a análise considerando grupos de renda evidenciou que o aumento na oferta de educação

infantil, principalmente na rede pública e particular conveniada, ainda é um desafio, sobretudo nas regiões administrativas de mais baixa renda. ■

Notas

¹ Além dos Jardins de Infância (JI), Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Classe (EC), Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), Centro de Ensino Fundamental (CEF), Centro Educacional (CED), há as unidades denominadas de Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI), construídas pela SEEDF em parceria com o Ministério da Educação – MEC (SEEDF, 2016).

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>. Acesso em 16/08/2017. Acesso em: 12/12/2017.

BRASIL. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica: 2012 a 2016**.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostra de domicílios**. Resumo. 2015. Disponível em <http://www.codeplan.df.gov.br/component/content/article/261-pesquisas-socioeconomicas/319-pdad-201516.html>. Acesso em: 20/10/2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Currículo em movimento da Educação Básica**. Educação Infantil. 2016. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/2_educacao_infantil.pdf Acesso em 16/10/2017.

_____. **Plano Distrital de Educação** – PDE 2015-2024. Disponível em http://escolas.se.df.gov.br/fde/images/pdf/PDE_TEXTO-BASE.pdf. Acesso em 28/11/2017.

_____. **Censo Escolar DF**. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/servicos/censo-escolar.html>. 2017. Acesso em 10/09/2017.

Bibliografia de apoio

MIRAGAYA Júlio; SILVA, Alisson. Classes de renda no DF e em sua área metropolitana. *In*: COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Brasília em debate**. Brasília, V. 2. pp: 13 a 22. 2013. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/brasilia_em_debate/Brasilia_em_Debate_02.pdf. Acesso em: 16/10/2017.

■ Da criança arteira à arte crianceira¹: possibilidades no trabalho pedagógico com as artes na Educação Infantil, uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural

 Maria Luiza Dias Ramalho *

Resumo: O presente artigo evoca reflexões sobre as funções do trabalho pedagógico com as artes na Educação Infantil, ressaltando questões que pontuam a importância das atividades artísticas para o desenvolvimento global da criança, tendo em vista o potencial imaginativo e criador na infância. Elementos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski dialogaram com os questionamentos suscitados ao longo do texto, alicerçando a premissa de que o ser humano é pleno de possibilidades e potencialidades nos diversos campos e processos de seu desenvolvimento, ampliando as reflexões ao trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil. Ressalta os processos: imaginativo e criador do ser humano, destacando as atividades artísticas e culturais nos diversos espaços que ocupa, como promotoras de sentido às experiências e vivências desde a mais tenra idade. Autores que coadunam com a perspectiva histórico-cultural corroboraram as argumentações desse artigo, ampliando o diálogo proposto e elucidando indagações que insurgiram.

Palavras-chave: Educação Infantil. Artes. Perspectiva Histórico-Cultural. Trabalho Pedagógico.

* Maria Luiza Dias Ramalho é pedagoga, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora de Atividades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atua como Coordenadora Intermediária da Educação Infantil na Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB), da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Plano Piloto e Cruzeiro. Contato: malu.dr@gmail.com.

A criança e o cri(an)çar²

Inventando brincadeiras, tem criança que é arteira e, criando-se faceira compõe sua obra, no curso de seu crescer.

Da cachola sai bandido, sai mocinho e sai poeta, no cenário escolhido às histórias a tecer.

Imagina que é mãe, brinca e cuida de seu par.

Elabora estratégias, busca fatos em sua vida, recriando o seu brincar.

Pinta, escreve, canta, dança, dramatiza enquanto canta, não cansando de expressar...

Seja ela pequenina ou crescida, forte, ensina os que lhe põem o olhar.

De onde trouxeste encanto, provocando em nós espanto pelo seu imaginar?

Liberdade é sua guia, transformando em novidade o que viu e ouviu falar.

A ciência de sua essência revelou a experiência como chão do reinventar.

Seja pouca sua vivência, não importa, há evidências da riqueza com a qual trabalha...

Oh! criança tão faceira, seja assim sempre arteira, no ofício do encantar.

Viva nova experiência, ouça e brinque em convivência,

combinando elementos, conduzindo o seu inventar. (RAMALHO, 2017)³

O versinho singelo acima suscita, nesses escritos, uma reflexão acerca do desenvolvimento artístico da criança, suas peculiaridades e particularidades. Tais particularidades envolvem o contexto onde a criança está inserida, perpassando sua trajetória educativa em diversos âmbitos de sua vida, sejam a família, grupos sociais ou escola. Outro ponto a ser aqui tratado, como balizador dessa reflexão, aponta às concepções que enfatizam a criança, como sujeito de direitos, produtora de cultura, constituindo-se como um ser capaz de se desenvolver no percurso da própria infância.

Assim sendo, o cenário posto a ser aqui observado, conduz à constituição da criança, evidenciando-a como um ser de possibilidades e potencialmente capaz de se desenvolver plenamente em suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Como condutora das ideias aqui suscitadas, teremos a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, evidenciada, ainda, por outros autores afins, elucidando algumas inquietações emergidas no ir e vir do pensamento acerca das questões propostas. Tais questões se dirigirão ao lugar e papel das artes na Educação Infantil, bem como, algumas de suas implicações no desenvolvimento da criança, nessa etapa da educação básica.

Essa reflexão terá início, pontuando alguns elementos da perspectiva histórico-cultural e as artes.

Da vida e da arte é ténue o limite, Se é que ele existe! Qual parte é qual parte? Qual delas se omite? Qual busca o debate? Qual sela o contraste? Qual nega o convite? Da arte pra vida, qual a diferença? Se ambas compreendem palavras unidas em louca sequência que ninguém entende...? (PEKA, 2010).

A poesia supracitada aborda a relação entre a vida e arte, em que o poeta que a compôs indaga qual o limite entre ambas, suscitando ponderação às duas partes

e indagando qual parte busca o debate. Iniciando as reflexões que também foram suscitadas pelas rimas introdutórias desse artigo, daremos andamento às questões colocadas. Dessa forma, alguns princípios da perspectiva histórico-cultural acompanharão o percurso do texto, com vistas a apoiar e dar suporte às observações que serão provocadas.

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski revela o desenvolvimento do ser humano baseado em suas relações sociais, sejam no contexto coletivo ou individual, tendo a cultura na qual está inserido como elemento fundamental. Para o autor “o homem é um agregado de relações sociais” (VIGOTSKI, 2010, p. 8) e a inadaptação envolvida nas relações surge como mola propulsora para seu desenvolvimento, que se constitui sistemicamente de maneira global, perpassando a unidade afeto-intelecto como ponto de partida. Gonçalves (2017), ao citar Vigotski, quando aborda o desenvolvimento humano cultural, afirma que

[...] a mola propulsora do desenvolvimento humano é a inadaptação constante que o organismo lida nas relações que tem com outros seres humanos e as coisas. E em segundo lugar, o desenvolvimento, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, é global, é sistêmica, é na unidade afeto-intelecto, na unidade mente-corpo, isto é, não se resume apenas ao desenvolvimento intelectual ou racional. Mas, das emoções, dos sentimentos, do próprio corpo também que, na cultura, vai se tornando um todo orgânico social capaz de modificar funções fisiológicas e psicológicas atribuindo-lhes novas possibilidades funcionais à medida que os desafios impostos pelo meio social vão sendo vivenciados (VIGOTSKI 1997, apud GONÇALVES 2017, p. 91).

Falar em arte, sob a perspectiva histórico-cultural de Vigotski é apontar para as diversas manifestações da arte, ou seja, é falar em Artes tendo em vista a gama de possibilidades oriundas das experiências e suas trocas ocorridas nas relações sociais e culturais, às quais o ser humano está constantemente exposto. Tais experiências alicerçam de igual maneira as bases do seu desenvolvimento, sobretudo no que Vigotski chama de atividade criadora do homem, como sendo aquela em que se cria algo novo (2010, p. 11). Essa atividade tem por base experiências em diversos contextos e/ou situações constituindo-se como rico material para o desenvolvimento da imaginação.

A imaginação por sua vez, apresenta-se como pedra fundante à criação e pode surgir tanto da vivência direta do ser humano desde sua infância, quanto da troca entre elementos de sua cultura e seu meio social. Dessa forma, refletir acerca das artes desenvolvidas na infância compreende, sob o olhar da perspectiva histórico-cultural, a observação dos aspectos que levam a criança ao processo de imaginação e criação, bem

como, dos elementos que a auxiliam em suas atividades artísticas, levando, também, em consideração a importância do trabalho pedagógico e aspectos educativos como propiciadores de possibilidades para o desenvolvimento de sua atividade criadora.

Dando seguimento às questões aqui propostas, observa-se que muito se tem avançado nas perspectivas de ideário do mundo infantil, ao percebermos a criança de maneira ampla, inclusive quanto ao seu potencial artístico. Dentro de suas características, encontram-se pensamentos voltados à prática pedagógica com crianças, evidenciando, também, outros atores que compõem a Educação Infantil - etapa de grande relevância para a criança, pois segundo Kaiser (2017, p. 97), “partindo do princípio de que é nessa fase que a criança se constitui enquanto sujeito histórico-social”. No contexto social da escola, por exemplo, encontram-se os membros da comunidade escolar como colaboradores ao desenvolvimento da criança, bem como voltando ao contexto familiar onde sua comunidade matriz a conduz em sua constituição como ser de possibilidades. As relações sociais, como vistas anteriormente, são primordiais para o desenvolvimento humano, acrescidas das relações culturais às quais está exposto, para além dos pressupostos biológicos do desenvolvimento. Kaiser, ao citar Vigotski, afirma que

[...] ao assumir que o desenvolvimento da criança é originado por meio das relações sociais e culturais internalizadas e estabelecidas pela apropriação ativa da cultura e pelos sentidos da realidade que ela vivencia e transforma, Vigotski rompe com a teoria determinista e puramente biológica do desenvolvimento humano (VIGOTSKI 1984, apud KAISER, 2017, p. 97).

A autora segue afirmando que, como uma ação criativa, a interação com contextos nos quais a criança está inserida propicia o processo de seu desenvolvimento, provocando reações em sua constituição afetiva e intelectual.

Nesse sentido, o processo do conhecimento é uma ação criativa, promovida pela interação com contextos, com objetos e com pessoas, provocando reações afetivas e cognitivas onde a criança encontra possibilidade de criar sentidos e significados sobre o que vê, ouve, sente e produz intencionalmente, transformando a realidade e a si própria (KAISER, 2017, p. 98).

Pensando acerca das relações intergeracionais como as familiares, ou escolares, por exemplo, ressalta-se o que Gonçalves (2017) afirma ao dizer que, “Um dos princípios mais belos da perspectiva histórico-cultural é de que, na constituição humana, o outro precede o eu. Este fundamento baseado na alteridade está presente na teoria de Vigotski como um todo” (GONÇALVES, 2017, p. 88). Haja vista a importância da história na constituição humana, sobretudo no que concerne

aos aspectos culturais de um povo, de uma família, de grupos sociais como base para novas criações, partindo das marcas de experiências vividas anteriormente. Não obstante, as crianças participam ativamente dessas relações e se constituem nelas.

Martinez (2017) pergunta em seu artigo “A criança faz arte? [...]” (2017, p. 23) trazendo à reflexão, conceitos embrutecidos socialmente pela educação escolarizada ou até mesmo, pela ideia impetrada de que criança é um ser desprovido de vida própria, sendo um apêndice carregado pelo adulto. Nesse artigo, a autora faz uma metáfora do pensamento pseudônimo que comumente cerca a infância, quando é abordado o fazer artístico da criança, pois alguns autores, pensadores e até mesmo, educadores, mantêm a premissa de que a criança não produz sentido às coisas que cria. O termo pseudo, ou seja, falso, falacioso, que não carrega o conceito socialmente aceito por parâmetros estabelecidos como regra geral, tem sido utilizado para fragilizar o potencial criador do ser humano e, mais agravado, no contexto infantil. Nesse sentido, Martinez (2017) traça sua reflexão acerca da arte infantil, arguindo se a criança faz arte ou pseudo-arte, convidando-nos a adentrar no cenário anteriormente descrito e desvelar um pouco da complexidade que esse tema envolve. A autora discorre:

No senso-comum nos deparamos com duas extremidades de visão acerca dessa questão – em uma, ouve-se alguns defenderem que a criança faz arte, no grupo oposto, ouve-se defenderem que a criança não é capaz de fazer arte. No primeiro grupo de pessoas, percebe-se uma visão romantizada e naturalizada acerca da criança e do que ela é capaz de realizar – a criança já nasce provida de capacidade de realizar variadas atividades e o meio só irá contribuir para que desenvolva aquilo que já é inato nela. Porém no segundo grupo, existe um distanciamento da criança e de sua capacidade criadora. Alguns chegam a pensar que a criança até é capaz de produzir uma pseudo-arte, ou seja, não é necessariamente arte, mas apenas um protótipo da capacidade artística (MARTINEZ, 2017, p. 24).

Vigotski (2010) afirma que existem elementos componentes que perpassam o processo de criação do ser humano, desde a mais tenra idade. O autor afirma que existem dois tipos principais de comportamento humano, voltados às suas atividades, que se definem como comportamento reconstituidor ou reprodutivo, ou o comportamento combinatório ou criador. Dessa maneira, observa-se que a atividade reprodutiva conserva a experiência anterior e, partindo dela, o ser humano se adapta ao mundo que o cerca, com base em atividades reprodutivas culturalmente. “Essa atividade relaciona-se à plasticidade cerebral referente à memória que permite que, mesmo quando é alterada conserve as marcas dessa alteração, onde nosso cérebro preserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução” (VIGOTSKI 2010, p. 13).

A atividade combinatória ou criadora tem seu início na imaginação que independe da vivência direta daquele que a desenvolve, pois por meio do experienciado pelo outro que o precede e projetado em sua cultura, o homem poderá formar sua ideia, sua imagem acerca do objeto imaginado. Esse processo leva à realização concreta das coisas imaginadas e criadas, lembrando que objetos da vida cotidiana são, na verdade, imaginação cristalizada e surgiram no imaginário de alguém, em determinado contexto e cultura. Ainda acerca do processo de criação, observa-se o que diz Vigotski, ao afirmar que

Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história. No processo de apropriação da cultura “não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento”. O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se, assim, em seu caráter dialético, como um autêntico drama. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem (VIGOTSKI, 2010, p.10).

A imaginação cria e se realiza na ação. A imaginação criadora está envolta a leis que a regem, perpassando pressupostos que a formulam, com base diretamente ligada à riqueza de experiência anterior da pessoa, incluindo suas emoções. Quanto mais experiência ela tiver, maior será seu repertório ou material para a criação da fantasia. Desses pressupostos observa-se que, pelo tempo e experiências vividos, o adulto possui mais material básico de criação do que a criança em sua pouca experiência de vida.

Voltando o olhar às questões observadas nesse artigo, cabe ressaltar o que Vigotski afirmou ao dizer que “na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica” (VIGOTSKI, 2010, p. 14).

Segue o autor alertando que tal processo de criação, na verdade, cabe a qualquer coisa criada e não somente faz parte das grandes invenções produzidas pela humanidade. Acrescenta que, “por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios” (VIGOTSKI, 2010, p. 16).

Dessa forma, observa-se que desde a infância há possibilidades de criação, onde as crianças se expressam por meio de suas brincadeiras. Para Vigotski, “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (2010, p. 17). A criança cria uma

realidade nova ao combinar essas impressões, respondendo às suas aspirações e seus anseios e como na brincadeira, o que a impela a criar - criação é a imaginação em atividade.

Diante do exposto, como elementos fundamentais ao processo criador na infância, como se deve desenvolver um trabalho pedagógico na Educação Infantil que proporcione espaço de imaginação, criação e seus elementos voltados às atividades artísticas? E o professor pedagogo que trabalha diretamente com a criança nesse contexto, deverá atuar de que maneira na Educação Infantil? Quais os compassos a serem encadeados no processo criador da criança?

As reflexões até o momento presente trouxeram tais inquietações levando em consideração o ambiente escolar, também, como promotor contínuo da vivência e experiência da criança. Nessa etapa da Educação Básica, as atividades são organizadas em campos de experiências e não admitindo compartimentação em disciplinas, como as de artes, por exemplo. O pedagogo como atuante da ação educativa deve protagonizar suas atividades artísticas juntamente com suas crianças, não se detendo às supostas limitações impetradas pelas especializações. Não se trabalha de maneira fragmentada na Educação Infantil. A criança é um ser pleno e inteiro, desenvolve-se dimensionalmente em seus diversos aspectos por meio da mesma atividade proposta. O professor, segundo a perspectiva histórico-cultural, é um organizador do espaço educativo, cuja intencionalidade em suas atividades guiará o desenvolvimento de suas crianças. Pederiva (2011, p. 81) alerta para a necessidade de desescolarizar a educação musical, de abrir mãos das hierarquias impostas pelos modelos educativos vigentes, dos currículos e da padronização e, assim, “praticar conhecendo e conhecer praticando aqui e agora” (PEDERIVA, 2011, p. 81) e que há necessidade de abertura da escola para todos os espaços disponíveis fora de seus muros, com os quais se possam compartilhar práticas e conhecimentos. Essa necessidade se faz premente para além da educação musical, porém no todo da Educação Infantil.

Ramalho (2016) cita Vigotski ao afirmar que o professor é “o organizador e o diretor do meio educativo social, assim como parte desse meio, [...] e educador quando, distanciando-se, incita a atuação das poderosas forças do meio, as dirige e as obriga a servir à educação” (VIGOTSKI, 2003, apud RAMALHO 2017, p.61).

Esse ator, o pedagogo deve abrir mão de seu espetáculo de aulas engessadas em *scripts* embrutecedores, que subordinam as reais necessidades das crianças e para tal, ele deverá convidá-las a participar do roteiro da aula, a investigarem juntos, suas curiosidades, proporcionando assim, espaço para seu pleno desenvolvimento.

Essa atuação se faz necessária desde a acolhida da

criança nos primeiros momentos de seu turno e deve se estender com propósitos e objetivos claros, até que outras situações se façam prementes no decorrer das atividades do dia. No percurso, o professor deve propiciar o protagonismo infantil, dando o valor concreto que cada experiência expressada, por cada criança, como riqueza de material social e cultural humano, pronto a ser transformado por meio da imaginação criadora. A coadjuvação da criança, mediante a prepotência do professor dominador a limita em sua expressão artística, portanto uma educação voltada para a abertura de espaço criador e expressivo em artes deve romper com a lógica bancária dos saberes dominadores. A colaboração entre professor e criança, enquanto atividade-guia possibilita à criança condições para expressar-se e criar sua identidade artística, pois no início a criança é conduzida para, posteriormente, realizar suas atividades, sozinha.

Se em casa ou outros espaços sociais a criança imagina, faz de conta, canta, dança, compõe, dentre outras atividades, porque nos espaços institucionalizados como a escola de Educação Infantil ela deveria seccionar sua imaginação ou limitar sua criação somente ao processo inicial de reprodução? Qual o papel do professor pedagogo na condução do desenvolvimento da criança?

Ramalho (2016) ressalta, ao falar do trabalho do professor como ator, que “o modelo de ensino impetrado pela hegemonia nem sempre favorece a uma tomada de consciência por parte desse ator acerca de sua posição no meio educativo, levando-o muitas vezes à condição de mero executor de planos e métodos” (RAMALHO, 2016, p. 61).

Destarte, o trabalho educativo com as artes na escola de Educação Infantil muitas vezes se detém ao copiar obras renomadas como reconhecimento de determinado autor, sem observar que mesmo nessa atividade, a criança poderá ter, cada qual, a sua maneira, possibilidades de inferência na reelaboração dessa obra, imprimindo também suas marcas culturais e sociais. Desenhar para se expressar deverá estar para além de cópias xerografadas onde, muitas vezes, até mesmo as cores eleitas são impostas pelo professor. Cantar, tocar, compor então!?... Como? De que maneira se expressar musicalmente para além do domínio da música padronizada que afere ao professor não especialista em música a condição de refém? A dança dos corpos em movimentos constantes... Sim, crianças se movem a todo instante. O corpo procura equilíbrio, ritmo, zona de conflito até encontrar o conforto.

Como silenciar as crianças em nome do fazer artístico se é na inadaptação que o ser humano se desenvolve e cria?

Abrir mão do poder na ação educativa evoca trajetórias colaborativas entre professor e crianças trazendo concreta realidade do fazer pedagógico em artes. A

rotina escolar pode e deve ser encarada como ambiente propiciador de possibilidades colaborativas e criadoras entre as crianças e o professor. O olhar do professor à criação infantil deve ser sistêmico na perspectiva do desenvolvimento global da criança, pois se ela imagina, cria, canta, dança, compõe, pinta, cola, fotografa, dramatiza, dentre outras atividades, está se expressando artisticamente e se desenvolvendo enquanto ser humano. Assim sendo, não há tampouco, espaço para comparações entre as criações, as potencialidades, pois como visto anteriormente, cada qual representa seu contexto social e cultural, sendo esses contextos locais de marcas vivenciais como material de novas elaborações. Tais elaborações preveem elementos constituintes da expressão artística da criança ou adulto e estão compreendidos, dentre outros: a criação, a imaginação, a expressão, a produção artística, o compartilhamento de experiências.

Uma criança que ao lhe ser requisitada uma composição textual ou desenho acerca do que vivenciou durante suas férias, por exemplo, poderá se expressar de maneira muito além dos desenhos de coqueiros, sol e água... Como seria se essa criança, mesmo não tendo viajado, relatasse algo diferente? Ou a que foi à praia relatasse que ouviu música dos pássaros e reproduzisse seus sons? Se dissesse que, com os primos inventou jogos e brincadeiras, imaginando-se pirata, mocinho ou bandido? Será que, partindo dessas hipóteses, como professores, reconheceríamos seu potencial criador elencando-o como riqueza potencial para cristalização da imaginação em obra artística?

Como partícipe do processo de desenvolvimento global da criança torna-se, de suma importância, que o professor observe, também, outras dimensões como as referentes aos aspectos emocionais. A criança imprime sentimento em sua imaginação, reelabora emoções incompreendidas pertinentes ao mundo dos adultos. Não se pode esquecer que nos constituímos em uma unidade afeto-intelecto, não devendo priorizar o aspecto cognitivo em detrimento do aspecto afetivo, pois a unidade é indivisível.

Dessa maneira, também é válido refletir acerca da oportunidade que o próprio adulto, ou seja, que o professor tenha de se expressar e trocar suas experiências artísticas com suas crianças e seus pares, no contexto das atividades propostas para tais fins. Como ser de possibilidades o adulto tem muitas marcas cerebrais, bem como materiais de vivência cultural a serem combinados reinventando saberes e aprendizagens coletivas. Até mesmo na escrita de seus relatórios avaliativos das crianças, se o professor se liberta dos ditames de escrita convencional e ousa a compor seus textos observando o ambiente que circunda seu trabalho educativo e sua intencionalidade de trabalho, poderá traduzir em arte

textual sua vivência nesse espaço. Isso seria arte? A arte de expressar em vocábulos a unidade afeto-intelecto imbricada em seu trabalho, pois afinal, como pergunta Vigotski: “Para que, de fato, é necessária a obra artística? Será que ela não influencia nosso mundo interior, nossas ideias e sentimentos da mesma forma que o fazem os instrumentos técnicos sobre o mundo externo, o mundo da natureza?” (VIGOTSKI, 2010, p. 31).

A expressão artística da criança está presente nas atividades que realiza, transmitindo sua maneira de sentir e entender o mundo no qual vive. Expressar-se por meio da criação é elevar o potencial imaginativo à ação, à atividade. Sua produção expressará o criado por meio da inicial imaginação e, em suas trocas com seus pares ou predecessores, a criança compartilhará suas experiências, pois “a imaginação criadora penetra com sua criação a vida pessoal e social, especulativa e prática em todas as suas formas; ela é onipresente” (VIGOTSKI, 2010, p. 59).

Suas arteirices faceiras, como foram reveladas no início desse texto pelas rimas aparentemente ingênuas, trouxeram em sua essência o mote dessa reflexão denotando a necessidade das artes se “crianças”, de se libertar de seus pêtrees requisitos e se deixar surgir no improvável, no inusitado, porém repleto de potência e possibilidades como é o celeiro social e cultural que promove a imaginação criadora na infância.

Amorim, citando Manoel de Barros, afirma que “é pelo encantamento que podemos “medir a importância das coisas” (AMORIM, 2016, p. 27) e fala ainda do que chamou de “criaçamento” dos adultos em seu trabalho com a percussão corporal, alertando quanto à necessidade de nos conectarmos às nossas “raízes crianceiras” no fazer artístico (2016, p. 164).

Vigotski (2010, p. 65) relata a experiência de Tolstoi com crianças e adolescentes, onde foram observados alguns pontos relevantes acerca da relação entre a imaginação infantil e as tentativas de expressão escrita do imaginado, porém observou-se que em suas brincadeiras e fantasias as crianças demonstravam mais desenvoltura e evidenciavam maior quantidade de elementos do que quando tentavam se expressar pela escrita de suas ideias imaginativas.

A técnica da escrita demanda tempo para ser refinada, para ter o vocabulário ampliado, portanto seria mesmo esperado que esse fosse o resultado. Por analogia, podemos inferir que o mesmo processo possa ocorrer com as outras artes, uma vez que a criação e imaginação da criança se materializam em sua cultura e tempo histórico na qual vive, no entanto, o domínio de técnicas que favoreçam a ampliação da expressão artística, geralmente é desenvolvido processualmente.

A música, por exemplo, está para o ser humano desde seu nascimento, na cultura independentemente

se a criança toca um instrumento musical ou escreve partituras. Ela reproduz música cantando, inventando ritmos, melodias, reelaborando estruturas musicais, expressando-se por meio de movimentos corporais, balbucios e manipulação de objetos sonoros. A arte musical está para lhe proporcionar experiências coletivas ou individuais, para além dos solfejos técnicos erigidos como normas determinantes dos aptos musicalmente. Então, será que ao tocar, cantar, criar sons, organizando estruturas sonoras, registrando graficamente os sons da maneira que lhe der sentido, a criança não estaria desenvolvendo seu potencial artístico? Não estaria trabalhando e criando arte?

Assim, da mesma maneira poderíamos observar que, nas artes visuais/plásticas as crianças mesmo não utilizando as técnicas de pintura, por exemplo, ou não reconhecendo as cores de determinada paleta, suas próprias combinações de cores e seus traços expressam sua verdade, sua arte que coadunam à cultura na qual está inserida.

E na dança? Movimento corporal e infância são partes constituintes. Seus corpos se movimentam como afirmou Gonçalves (2017, p. 90) ao dizer que “o desenvolvimento, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, é global, é sistêmica, é na unidade afeto-intelecto, na unidade mente-corpo, isto é, não se resume apenas ao desenvolvimento intelectual ou racional. Mas, das emoções, dos sentimentos, do próprio corpo também”. Dessa forma, os passos inventados ou reproduzidos pelas crianças não configurariam sua arte na dança? As técnicas ou domínio corporal podem expressar somente funções mecânicas musculares e articulares, ao passo que na expressão livre da criança ela elabora o que socialmente lhe é disponibilizado.

As artes cênicas, então... Vigotski (2010) afirma que a criança se expressa por meio do drama. Ela reelabora conflitos, compreende situações do mundo dos adultos por meio da dramatização e criação de personagens. Não é raro que a criança se entregue às atividades teatrais na infância, internalizando seus elementos dramáticos como forma de se colocar no mundo, imprimindo a arte de se expressar como ser social e cultural que é.

Rancière (2012, p. 09) “afirma que drama quer dizer ação”, consolidando a premissa acerca da dramaticidade da criança como forma de expressão e criação, que se manifesta por meio da atividade ou ação.

Por fim, chegando a uma pausa nessas reflexões, observa-se que a criança arteira imagina, cria, brinca, recria, elabora e expressa. A arte “crianceira” deve dar chão à criança arteira, dar linha à arte de empinar a pipa do criar, dar vento propulsor de movimento do fazer e expressar... A Educação Infantil é o cenário do “cria(n)çar”, das possibilidades reais combinatórias para o criar. O professor deve organizar suas atividades guia,

propiciando as possibilidades de criação dos pequenos, proporcionando espaço de troca, de experiências novas, de investigação, de vivência partindo do interesse da criança, deixando-a livre, com todas as possibilidades de serem reelaboradas, recriadas, combinadas evocando sentido em sua produção concreta.

Pensando então, nas possibilidades do trabalho pedagógico com as artes na Educação Infantil, faz-se urgente que o professor tenha intencionalidade educativa

com vistas a apreender das crianças, material humano proveniente de suas experiências e vivências e organizar atividades que proporcionem condições para seu desenvolvimento artístico. Tal desenvolvimento deverá ser alicerçado na criação, na expressão, na imaginação, na vivência ativa, onde haja compartilhamento das experiências de cada criança, trazendo sentido, para si própria e para o contexto no qual vive não se abstendo da unidade afeto-intelecto que a constitui. ■

Notas

- ¹ Termo usado no CD concebido pelo músico Márcio de Camillo a partir das obras de Manoel de Barros e Mário Quintana.
- ² Termo criado pela autora e usado poeticamente nesse artigo com a intenção de indicar a potência criadora da criança.
- ³ Criação Livre da autora, por ocasião da escrita desse artigo.

Referências Bibliográficas

- AMORIM, Roberto Ricardo Santos de. **Batucadeiros**: educação musical por meio da percussão corporal. 2016. 179 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20165>. Acesso em: 12 de dez. 2017, 19:15.
- GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski**: a unidade educação-música. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2017. No prelo.
- KAISER, Patrícia Nunes de. Práticas pedagógicas e cultura infantil: criando zonas de sentido. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; PAULA, Tatiane Ribeiro de; NASCIMENTO, Daniela Lobato do (Orgs.). **O ato estético**: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2017, p. 97-107.
- MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. Criança faz arte? Uma reflexão sobre a relação da criança com a arte. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; PAULA, Tatiane Ribeiro de; NASCIMENTO, Daniela Lobato do (Orgs.). **O ato estético**: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-33.
- PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas, 2013.
- _____. A escolarização da atividade musical. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: e-Papers, 2011, p. 71-83.
- PEKA, Ederson. **Da vida e da arte**. 2010. Disponível em: <http://artecomoideologiadevida.blogspot.com.br/2010/05/e-impossivel-viver-na-humanidade-sem.html>. Acesso em: 10 de dez. 2017, 19:30.
- RAMALHO, Maria Luiza Dias. **De coadjuvante a protagonista**: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF. 2016. 182 f., il. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21030>. Acesso em: 15 dez. 2017, 20:00.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti – São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2010.

■ ARTIGOS

■ A educação da criança indígena em seus primeiros anos de vida

 Daniela Lobato do Nascimento *

Resumo: Este trabalho traz uma reflexão sobre um público não muito comum na Educação Infantil, o indígena. A temática educação indígena vem sendo discutida em diversos meios e campos para além do antropológico, fazendo necessário principalmente no âmbito educacional. A educação dessas crianças inicia-se muito antes de seu nascimento, o que se observa no caso da etnia Tapirapé (Apyãwana), e se estende ao longo dos anos associada à vida para além dos espaços escolares. A discussão neste texto é amparada na perspectiva histórico cultural, em Vigotski. O autor em suas obras apresenta uma educação que se dá para além dos muros da escola, onde reconhece que somos seres culturais, unidade afeto-intelecto, ou seja, a educação é indissociável da vida. Os povos indígenas, mesmo sob tantas influências, entre elas a inserção de escolas, encontraram maneiras de manterem suas identidades e ancestralidade por meio de atividades que envolvam as crianças e formem assim lideranças capazes de prosseguir com a cultura. A criança indígena desde cedo está próxima aos adultos e a outras crianças, aprendendo e participando das atividades na aldeia, independente de quais sejam. Sua educação acontece dia a dia, nos diversos espaços e momentos.

Palavras-chave: Educação Indígena. Criança Indígena. Educação Infantil. Perspectiva. Histórico-Cultural.

* Daniela Lobato do Nascimento é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (2009), especialista em Educação Infantil pela mesma instituição, com pesquisa na área de desenvolvimento da criança na Educação Infantil, mestranda em Educação pela Universidade de Brasília – UnB, pesquisando as áreas da Educação Indígena, Perspectiva Histórico-Cultural e Criança. Coordenadora Central na Gerência de Programas e Projetos Especiais, da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: danielalobatodo@gmail.com.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apontar algumas reflexões acerca da educação da criança indígena em seus primeiros anos de vida da etnia Tapirapé (Apyãwana), que mesmo com a inserção de escolas indígenas em suas aldeias, conciliam a educação de suas crianças com a educação escolar, resistindo às pressões externas e não indígenas.

Segundo Ferreira (2018, s.p), em muitos casos a educação formal institucionalizada é tida como a única prática educativa reconhecida. Porém, como muito bem mencionado por Vigotski (2001; 2009), em suas obras, discute que a escola não é sinônimo de educação, e educação não é sinônimo de escola. Essa educação, que se limita aos muros da escola, tem sido criticada por muitos autores (TUNES, 2011; TUNES e BARTHOLO, 2008), uma vez que, em muitos casos, não contribui para a formação de seres humanos em sua integralidade.

O sistema escolar se caracteriza, dessa maneira, na busca de uma uniformização das pessoas. “Na escola, a regra máxima é uniformizar” (TUNES, 2011, p. 10), ou seja, não se prioriza as diferenças e as diversidades. Segundo Tunes (2011, p. 11) “O surgimento e a evolução da instituição escolar carregam o ideal do controle social da aprendizagem. Antes do surgimento da escola tal como a conhecemos hoje, a aprendizagem era universal”. Com a institucionalização da educação, segundo a autora, e para se obter um controle social, padronizou-se o ensino e para isso ignora-se, muitas vezes, as experiências pessoais.

Muitas comunidades indígenas não possuem em suas terras a instituição escola, optam por continuar a educação de suas crianças pelos meios tradicionais de sua cultura, mas existe um número significativo de etnias que passaram a adotar a escola como parte da rotina diária, como meio de resistência. Para tanto, o Ministério da Educação e Cultura – MEC possui documentos que regulamentam e amparam esta ação, de modo que a cultura local seja respeitada.

Todos os documentos que existem hoje sobre escola indígena foram impulsionados por movimentos sociais e indígenas em meados da década de 1970, que lutaram e lutam até hoje por seus direitos, principalmente o direito de coexistirem em nossa sociedade com suas culturas e tradições.

Com base em Vigotski (2001), a educação “é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo” (VIGOTSKI, 2001, p. 37), encontrada em outros espaços de aprendizado e desenvolvimento humano, exemplo disso, é a educação das crianças indígenas da etnia Tapirapé.

A cultura assim é o ambiente/meio social ao qual, todos estamos inseridos e, onde sofremos influência direta ou

indiretamente de forma consciente ou não, o “ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo” (VIGOTSKI, 2001, p. 76). Este ambiente é bastante explorado pelas comunidades indígenas, pois é com ele e a partir dele, que vivem e se relacionam. Logo, a educação, não se encontra restrita apenas aos espaços formais na escola, ela acontece também, em outros meios sociais da vida cotidiana, como pretende-se demonstrar neste artigo com as crianças indígenas.

Para Vigotski (2001, p. 75) “nossos movimentos são nossos professores”. Com essa afirmação, o autor rompe com algumas ideias no campo da educação, como por exemplo, a de que o professor deve ser o centro do processo educativo, concepção que ainda encontra-se arraigada em nosso sistema educacional formal. Menosprezar as experiências pessoais das crianças é um grande erro. Segundo Vigotski,

(...) a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal, são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo, e o aluno, é nada. Pelo contrário, o critério psicológico exige que se reconheça que, no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo (VIGOTSKI, 2001, p. 75).

Para Vigotski (2001), a ideia de passividade do aluno nos processos educativos deve ser ultrapassada, pois em sua base deve estar em primeiro lugar à atividade pessoal do mesmo e a função do educador seria a de orientar e regular essa atividade, direcionando seus movimentos.

Em comunidades indígenas, a orientação dessas atividades se dá pelo adulto ou pela própria criança. Estar em pares é essencial, tanto para a aprendizagem quanto para a segurança em se descolar pela aldeia, no caso a Tapirapé, que compreende muito bem queo “saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (VIGOTSKI, 2001, p. 76).

Ao longo dos anos perdermos nossas raízes culturais. A escola, como diz Tunes e Bartholo (2008), desde seu surgimento se torna um espaço de desenraizamento social. Em seu currículo, tão pensado e elaborado não há lugar para o outro se autoconhecer como “ser” cultural. E aqui, me refiro a escola, por ser um espaço político em que passamos, no mínimo, doze anos de nossas vidas.

Nessa perspectiva, o presente artigo elucida um pouco das atividades ocorridas nas aldeias, que permeiam a educação da criança, sempre vinculada à vida em sua comunidade, principalmente, em seus primeiros anos de vida, os quais são essenciais para conhecer as tradições e compreender o espaço em que está. Os relatos de indígena Elber Tapirapé da etnia Tapirapé (Apyãwana) será a fonte de reflexões deste artigo.

Os povos indígenas

O homem branco quer ver o índio quietinho na tribo, sem saber de nada! Não sabíamos nos defender, mas hoje já sabemos. A evolução vem para a gente saber quem nós somos. Porque se vivéssemos eternamente sem aprender com o branco eles fariam tudo quanto quisessem. Temos que saber aprender as coisas úteis. É bom aprender a conviver nas duas culturas, a saber distinguir o que presta do que não, saber usar (autor desconhecido, FULNI-Ô, 2011, s/p).

A citação acima elucida bem o porquê de algumas aldeias estarem interessadas em instituições escolares nas suas terras, mas isso, não reduz a educação a este espaço. Elber Tapirapé¹ (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 2016)², em um ciclo de palestras em São Paulo, que tratava da educação da criança indígena, em seu discurso, asseverou que mesmo com o surgimento da escola em seu grupo, a partir do 1º ano do ensino fundamental, não inviabilizou que a educação de suas crianças permanecesse em meio à vida na aldeia, longe dos espaços fechados, uma vez que a criança aprende muito com o outro, que já possui mais experiências de vida.

A fim de resguardar esse direito às suas tradições e, ao mesmo tempo ter a escola como um dos meios de resistência, alguns movimentos em meados das décadas de 1960, 1970 e 1980 impulsionaram as discussões para que esta população fosse respeitada por seus modos próprios de viver.

Para alcançar este direito, as lutas, discussões e encaminhamentos junto aos órgãos competentes e às comunidades indígenas foram necessários. Em 1970, teve início, mais fortemente os movimentos em prol a causa indígena. Desse importante movimento origina-se o conceito de educação escolar indígena:

(...) caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimento dos povos indígenas, pela vital associação entre escola/sociedade/identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena (CONEEI, 2009, p. 02).

A educação escolar das crianças indígenas começa a trilhar novos caminhos. Inicialmente, por meio da Constituição Federal de 1988, que dita os primeiros direitos conquistados. O professor regente passa a ser um índio formado em nível superior. O currículo é adaptado às festividades locais. O bilinguismo é um direito resguardado a todos. A educação dessas crianças indígenas é uma educação para vida, que respeita o seu tempo.

Outro aspecto que também impulsionou as pesquisas nesta área, segundo Silva (2001), se deu pela etnologia³, que teve um papel importantíssimo no que concerne à reflexão teórica e política dessas populações.

Na área acadêmica pode-se apontar três os pontos que contribuíram para o aumento de pesquisas sobre populações indígenas: construção de etnografias específicas para os povos indígenas; as limitações da antropologia em compreender a cosmovisão do mundo desses povos; e o envolvimento de etnólogos nas discussões políticas e defesa de seus direitos.

(...) a educação aparece como um projeto voltado às necessidades de formação básica de crianças e jovens nas aldeias, mas também como parte de um amplo processo de efetiva construção de autonomia e empoderamento das comunidades indígenas diante do ininterrupto processo, por vezes violento, de contato e ingresso na sociedade brasileira como um todo. A educação, nesse sentido, aparece como fundamental no processo de construção da autonomia dos indígenas e construção de lideranças políticas. (GRANDO e ALBUQUERQUE, 2013, p. 8).

A escola se torna assim, nas comunidades indígenas, um meio e não um fim para a educação de suas crianças. Por isso mesmo, só possuem as etapas a partir do ensino fundamental, a educação infantil não é incentivada por justificativas que serão apresentadas neste artigo.

Bergamaschi (2005), em sua pesquisa nas aldeias de Canta Galo e Pinheiro, no Rio Grande do Sul com os Guaranis, registra em seu diário de campo outro modo de fazer escola, outra forma de estar no mundo. Suas narrativas elucidam e reiteram a distinta relação da educação que se dá no espaço escolar indígena e não indígena.

(...) cada criança faz sua atividade em seu tempo, pois não há, por parte do professor, nenhuma imposição de regras temporais, como nos habitamos em nossas escolas, cujas atividades são planejadas para determinado período de execução, tempo esse explicitado e treinado junto aos alunos e que por vezes, funciona como ameaça: "tem mais dez minutos para concluir o trabalho!" (BERGAMASCHI, 2005, p. 229).

Essas crianças que estão na escola dentro de suas aldeias, vivem uma educação que respeita o seu tempo. O mundo que as circunda, e toda a aprendizagem, se relacionam com seu espaço e com suas atividades diárias. Não se dissociam da vida. O que ela vê na escola, ela vive e faz. Ao mesmo tempo em que faz suas atividades, ela as vive e se vê nelas.

A criança indígena e sua relação com a aldeia

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Censo Demográfico em 2010 constatou 817.963 indígenas, sendo mais de 50% vivendo em áreas rurais. A mesma pesquisa apontou que todos os estados e o Distrito Federal, possuem povos indígenas, muitos deles, vivendo nas áreas urbanas. Além desses dados, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI possui 69 referências de

grupos não registrados, ou seja, os que estão aguardando reconhecimento de sua condição indígena. Do número de indígenas constatado pelo Censo 2010, sua distribuição se dá em 305 etnias por todo Brasil.

Conheci um representante da etnia Tapirapé, em um ciclo de palestras em São Paulo, que tinha como temática: “Educação da Criança Indígena nas Sociedades Indígenas.” Nesse evento, pude conversar e ouvir o indígena Elber Kamoriwa’i, que se apresentou como Elber, um dos líderes da aldeia, como se dá a educação das crianças em sua etnia.

O povo Apyãwa (Tapirapé) é um dos exemplos de aldeias que fazem uso dos sistemas exigidos, intitulados como escola indígena, e, mesmo com a obrigatoriedade das crianças estarem em sala por 5 horas diárias, conseguem dar continuidade a educação dentro de sua aldeia pelos meios aos quais foram aprendidos por seus ancestrais, dialogando os dois campos.

A comunidade indígena Tapirapé, conhecida também por Apyãwana, se localiza no Norte de Mato Grosso, possui sete aldeias da mesma etnia. Cada aldeia possui um cacique que é liderado pelo cacique líder. Os caciques, todas as noites, sentam com os líderes, que são os que conhecem o que poderíamos aqui descrever como as “especialidades” do canto, da pesca, da dança, da arte. Essa reunião tem por objetivo decidirem as atividades que irão acontecer na aldeia.

A aldeia é construída de forma circular, para auxiliar na localização de norte, sul, leste e oeste, além disso, os Tapirapés entendem que o conhecimento é circular, e dessa maneira deve ser transmitido.

A maneira como esta etnia vive o significado de conhecimento, já demonstra o tom em que se entende educação, que está para além de uma hierarquia, para além dos muros da escola. O conhecimento parte, portanto, de todos, e está para todos. Eu aprendo ao mesmo tempo em que também estou compartilhando o que sei, e nessas idas e vindas, o conhecimento se torna vivo, significativo, real e palpável.

Constantemente essas crianças são preparadas para a vida adulta, suas aprendizagens não se dão em um espaço estanque, como caracterizado em nossa sociedade e definido, até mesmo, dentro da própria constituição. De que

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* (BRASIL, 1988, p. 136, grifos meus).

Vigotski (2001) elucida como se dá o conhecimento, com um belo exemplo; só aprendemos a nadar se jogando na água, a aprendizagem se dá dessa mesma maneira, “a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos” (2001, p. 295).

Os Tapirapés adquirem seus conhecimentos no próprio ambiente social, por meio de suas relações, não de forma unilateral, mas circular. Ainda em sua organização, os Tapirapés possuem dois clãs, intitulados de peixe e pássaro. Essa linhagem é definida pelo pai e avô, possibilitando os casamentos mistos entre os clãs. Elber Kamoriwa’i relata da seguinte maneira:

Na história do mito os dois grupos lutaram, cada um com seus lutadores, e nessa batalha primeira o grupo dos peixes que derrotaram primeiro, e foi nesse momento que surgiram as cores, segundo o mito, por que a partir do momento que eles venceram, usaram todas as cores dos pássaros para se pintar, e você vê cada peixe são diferente, essas cores que existiam no corpo do pássaro que eles usaram para se colorir dentro do rio, assim também aconteceu a partir do momento que eles derrotaram o lutador do peixe, então o mito conta dessa maneira” (KAMORIWA’I, comunicação pessoal, 2016)⁴.

A educação da criança Tapirapé, acontece em todas as fases de sua vida, antes mesmo antes de seu nascimento, iniciando com os pais. Para a criança ser gerada, tanto o pai como a mãe passam a ter uma dieta alimentar diferenciada, para que ela seja sadia, senão entende-se que a mulher irá gerar uma criança com algum problema de saúde, ou deficiente.

Quando no útero da mãe os avós ganham uma participação nesse momento, conversam com a criança, dizem a ela para nascer sadia, passam algumas plantas medicinais na barriga da mãe. Segundo Elber (comunicação pessoal, 2016), as crianças são educadas antes mesmo do nascimento. Depois que nasce é o momento da família, da tia, tio, primo e demais familiares a pegarem no colo e falarem com ela. Mesmo ela não tendo desenvolvido a fala, a conversa existe, pois é dessa maneira que ela é educada pela família.

La primera aparición del concepto espontáneo está a menudo relacionada con el choque directo del niño con distintas cosas, certamente, con cosas que al mismo tiempo las explican los adultos, pero, con todo, con cosas vivas y reales. (VIGOTSKI, 2009, p. 374)

As conversas introduzem as primeiras relações dessa criança com a aldeia, desde o reconhecimento por meio da palavra que a cerca, como a explicação das festividades e acontecimentos que a circunda, por meio de diálogos e histórias. Por este motivo, o movimento de luta pelos direitos indígenas, resiste a inserção da escola para a educação infantil nessa faixa etária, dizendo que a idade menos prejudicial para as crianças entrarem nesse espaço seria depois dos sete anos, uma vez que todas as suas aprendizagens sobre tradições e cultura se dão dia a dia nas atividades em sua aldeia.

Após a gestação, chega o momento do trabalho de parto, a avó materna da criança, que também é a parteira,

anuncia o acontecimento à aldeia. Em sua falta, a tia assume esse papel. Ninguém fica na casa nesse momento, somente as parteiras. O pai também não pode estar presente, só retorna quando a criança já nasceu, e não pode também sair da aldeia para outros afazeres, como a caça, deve permanecer e aguardar o nascimento.

Nesse momento, segundo os anciãos e o Xamã, as mulheres não podem preparar nenhum tipo de alimento, pois durante o trabalho de parto eles podem ser contaminados, somente após o seu nascimento é que se retoma os preparos.

A vida é extremamente respeitada pelos os Tapirapés, nada que a gerou pode ser descartado, exemplo disso é a placenta, que deve ser enterrada próxima a casa, não pode ser jogada fora. Algo parecido acontece com o cordão umbilical quando cai, é amarrado no punho da rede do pai ou da mãe, pois segundo os anciãos, quando a criança um dia chegar a falecer, esse cordão umbilical tem que ser sepultado junto a ela. Segundo Elber (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 2016) se esse cordão for jogado fora, pode facilitar com que a criança pegue algum tipo de doença.

Dando continuidade a esta nova vida, após o nascimento, a dieta alimentar dos pais continua, eles não podem comer nenhum tipo de carne, apenas mingau. Os Tapirapés também resguardam o pai durante a gestação da mãe das atividades que exigem grandes esforços na aldeia, como pegar pesos ou partir a carne de animais, uma vez que, se esses cortes forem feitos a criança pode nascer com os lábios repartidos, o que damos o nome de lábio leporino.

Toda essa preocupação com a criança é admirável, sua educação se dá antes mesmo de seu nascimento, ao longo de sua gestação, e não cabe apenas aos pais educá-las. A família, como um todo, é responsável por ela. Quem “chama a atenção” delas quando fazem algo que vai contra os costumes da aldeia não são os pais. De preferência, são os avós ou outros, pois, como Elber esclarece (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 2016) “os pais já tem um olhar mais duro, podendo chamar a atenção no momento e na presença de todos”. Porém, o que acontece é que essa conversa ocorre, por exemplo, no momento em que se “catam” os piolhos. A pessoa adulta vai conversando com a criança, sobre sua atitude, que ela não foi a melhor e assim os processos educativos vão acontecendo.

Deter-me-ei aqui, até o que se chama pela aldeia de “segunda infância”, que se inicia com o desmame da criança. Nesse momento, as crianças recebem pinturas corporais, colares e adereços, que se diferem dos meninos e das meninas. Isso é feito também, para que toda a aldeia observe esses processos. A partir dessa fase, a criança já não fica somente aos cuidados da mãe, sua rotina de convivência já o possibilita a ir com a tia, irmão mais velho, primo e pessoas mais próximas dela, para atividades na aldeia. A figura 01 ilustra esse momento.

Figura 01. Desmame



Fonte: Luiz Gouvêa de Paula (2012)

A partir desse momento, o envolvimento dos pais e dos avós contribui na escolha dos objetos que a criança irá usar, seja o arco e flecha ou na menina as atividades de artesanato junto às mulheres, mas inicialmente em forma de brincadeiras. A escolha final do que ficará a seu cargo na aldeia se dá por escolha própria, por exemplo, se ele quiser ser um bom cantor, ele participará junto do pai e de outros homens da aldeia das atividades que exijam isso, e assim irão auxiliando-o na aprendizagem.

Pequenas tarefas também como a de levar um alimento a avó, ou a tia, e demais parentes, essa é a forma deles ensinarem a criança tanto a distribuição da comida quanto no reconhecimento dos seus familiares. Segundo Elber:

A partir disso vai identificando as pessoas que fazem parte da família vai reconhecendo tio,tia, o avó. É uma forma de educar a criança na distribuição e também para reconhecer a própria pessoa da família. E já podem comer alguns alimentos com os adultos (KAMORIWA¹, comunicação pessoal, 2016)⁵

Nem a criança e, nenhuma outra pessoa, se desloca da aldeia sozinha, sempre em duas ou mais, para que se tenha sempre alguém atento ao que pode acontecer, enquanto o outro estiver focado em sua atividade ou alguma tarefa. As crianças andam e brincam também livremente nos espaços, sem supervisões de adultos.

Algumas crianças já são preparadas desde cedo para ser cacique, a decisão se dá na própria família, que

depois comunica ao cacique e assim este informa publicamente na aldeia.

A partir desse momento a educação dessa criança recebe alguns diferenciais, segundo Elber (comunicação pessoal, 2016) acontece um ritual, em que o cacique, vai de casa em casa anunciando a notícia e levando uma bebida, que no caso quando pequeno a criança não toma, só coloca a mão. A partir disso, a criança não pode receber muitos castigos dos pais, ele tem que ter um tratamento especial, porque ele vai ser uma liderança importante futuramente, por isso seu castigo se dá no privado e não publicamente na comunidade.

Este castigo isolado deve-se ao fato que, no dia em que este for uma liderança na aldeia, por exemplo, se bate-rem nele, lá na frente, qualquer pessoa da aldeia pode relatar a situação que aconteceu na infância dele, assim acaba o desmoraliza.

Os pais também devem assegurar que não irão se separar, e que viverão o resto da vida juntos, porque se isso acontecer a criança também pode ser desmoralizada quando assumir a liderança.

Diferente do cacique a escolha do pajé se dá pelo próprio pajé, que segundo a tradição dos Tapirapés, a criança já nasce com esse espírito. Os instrumentos de uso comum a todos não são os mesmos para ele, são diferentes, justamente para que todos observem que este será um futuro pajé.

Sua educação é de responsabilidade também do pajé, que anuncia a aldeia que ele será um futuro líder. Quando este alcança a vida adulta, sua educação se destina a essa atividade que irá exercer um exemplo do que lhe é ensinado é a falar com espíritos, seja dos peixe ou de qualquer outro animal.

Na etnia Tapirapé as crianças brincam e um dos locais é o centro da aldeia, chamada de pátio, que deve sempre estar limpo para que nenhuma criança se machuque. Essa tarefa compete às mulheres.

Além desse espaço, o rio e outros afazeres na aldeia também são brincadeiras, em uma mistura de atividades adultas com processos imaginativos.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Por meio da brincadeira a criança já inicia o seu papel na aldeia, da tarefa que assumirá. A educação, assim da criança Tapirapé se dá na vida, em todos os momentos, fora da lógica capitalista a qual estamos inseridos, de que a escola nos possibilitará a partir dos anos o acúmulo de conhecimentos necessários para o recebimento de um diploma que lhe permitirá uma atuação legítima no mercado

de trabalho, com anuência da ciência de que está apto a exercer sua profissão.

Todavia, no seu caminhar histórico, a instituição escolar tende a ampliar a sua presença, seja na vida de cada pessoa, com o aumento das exigências de tempo de escolarização, seja na extensão do número de pessoas capturadas pelos seus tentáculos, com a exigência crescente de comprovada escolarização para o exercício de diversas atividades, com é o caso do trabalho. (TUNES; PEDROZA, 2011, p. 27).

Considerações finais

O Tapirapés, a fim de manter sua língua e cultura o mais resguardada possível, priva qualquer uso de palavras que não seja a sua dentro da aldeia. Fato curioso é o próprio nome da etnia, muito bem elucidado por Paula (2013) que na língua e na cultura Apyãwana, o ato de estudar traz encapsulada em si uma concepção diferente da nossa:

(a) äxema'e
Ä + xe + ma'e
1ª psreflex. Estudar
'eu me estudo = eu mesmo estudo'

Dessa maneira, as crianças em seus primeiros anos estão juntas em todas as atividades com seus pais e familiares realizando, mesmo pequenas, ações similares às dos adultos, aprendendo com elas mesmas (eu mesmo estudo). E logo, observando o que lhe será de responsabilidade na aldeia.

Os líderes da aldeia buscam manter mesmo que nas pequenas coisas, a sua cultura. Seja nas brincadeiras, cantos, danças e jogos aspectos de sua etnia. Nenhuma palavra é exportada do português para sua língua, ou associada a objetos que não é de uso da aldeia, apenas os adultos falam português. Tudo isso na tentativa de se manter a cultura mais fidedigna a de seus ancestrais.

Toda criança é um ser ativo, participante e construtor de cultura e, sua relação com o outro se dá diariamente, em meio às atividades culturais, isso incluindo também, as brincadeiras. E assim, a criança se desenvolve entre os demais seres humanos. O que se destaca em relação às crianças indígenas diz respeito à sua intensa relação com o coletivo da aldeia, integrada ao grupo, seja com as outras crianças, adultos, anciãos ou demais representatividades.

Desde seus primeiros anos de vida, a educação caminha associada à vida, em descobertas e aprendizagens junto aos outros. A infância indígena é regada de cultura e tradições, sem a necessidade de ter uma instituição formal que a legitime. Pensar na educação da criança indígena é compreender o que Vigotski (2009) diz, que somos unidade afeto-intelecto. ■

Notas

- ¹ Elber Tapirapé é um dos educadores da etnia Apayãwa. Também é o coordenador pedagógico da escola indígena da aldeia. Apresentou em um ciclo de palestras como acontece a educação da criança indígena Tapirapé.
- ² Informação fornecida por meio da palestra por, Elber Tapirapé. Educação das Crianças Tapirapé. São Paulo, 2016.
- ³ A etnologia busca estudar os diferentes povos e culturas de diferentes lugares do mundo.
- ⁴ Informação fornecida por meio da palestra por, Elber Tapirapé. Educação das Crianças Tapirapé. São Paulo, 2016.
- ⁵ Informação fornecida por meio da palestra por, Elber Tapirapé. Educação das Crianças Tapirapé. São Paulo, 2016.

Referências Bibliográficas

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Nhembo'e. **Enquanto o encanto permanece!** Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: dez. 2016.
- CONEEI. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia/GO, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf Acesso em dez. 2016.
- FERREIRA, Ana Paula de Medeiros. **Mulheres assentadas do cerrado**: processos educativos em meio ao trabalho. Dissertação de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2018.
- FUNAI. **Fundação Nacional do Índio**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: agosto/2016.
- IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: março/2017.
- KAMORIWA'I, Elber. **Educação da Crianças Tapirapé**. São Paulo, Centro de Pesquisa e Formação do Sesc. 2016 (comunicação oral).
- PAULA, Eunice Dias de. **Aprender com as crianças indígenas**: mudando a lógica neocolonial presente nos processos de escolarização. Revista Educação Pública Cuiabá. v. 22, n. 49/2, p. 437-452, maio/ago. 2013.
- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL**. Disponível em:< <https://pib.socioambiental.org/pt?busca>>. Acesso em: agosto/2016.
- SILVA, Aracy Lopes da. Uma "Antropologia da Educação" no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (Org.) **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001. p. 29 – 69.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (org.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: Maria Carmen V. R. Tacca (Org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 129-148.
- TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia Pinto. O silêncio ou a profanação do outro. Em Elizabeth Tunes (Org.) **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.
- VIGOTSKI, Lev. Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. **Psicologia pedagógica**. Editora ARTMED, Porto Alegre, RS, 2001.

■ Racismo, infância e escola: reflexões sobre a temática racial na Educação Infantil

 Daniela Barros Pontes e Silva *
Saulo Pequeno Nogueira Florencio **

Resumo: A trajetória da formação social do Brasil naturaliza a ideia de que vivemos numa democracia racial, invisibilizando e mascarando o racismo e as assimetrias nas relações étnico-raciais. O enfrentamento do racismo na educação infantil também encontra dificuldades na busca pela prática de uma educação anti-racista: o primeiro deles é o da negação da própria existência do racismo; e o segundo, o do não reconhecimento de que o racismo enraizado na sociedade e na cultura atua sobre a constituição humana das crianças, em seus processos de desenvolvimento. Com suporte da teoria histórico-cultural de Vigotski, o texto procura discutir como o racismo impacta a infância, procurando indicar, também, elementos e possibilidades para uma educação anti-racista. A partir das contribuições das lutas do Movimento Negro e de bibliografia que trata da educação para as relações étnico-raciais desde a infância, o artigo defende o direito das crianças a uma educação infantil anti-racista.

Palavras-chave: Racismo. Infância. Escola. Relações Étnico-Raciais. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural.

* Daniela Barros Pontes e Silva é Pedagoga, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, doutoranda em Educação pela mesma instituição. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – GEPPE/PPGE/UnB. Email: danibps@gmail.com.

** Saulo Pequeno Nogueira Florencio é Bacharel em Antropologia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Doutorando em Educação pela mesma instituição. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – GEPPE/PPGE/UnB. Email: saulopequeno1@gmail.com.

Introdução

O que é o racismo e como se constitui uma pessoa racista? Existem crianças racistas, ou o racismo pertence apenas ao universo da pessoa jovem/adulta? Tem alguém que não é racista? Ou será que, afinal, devemos admitir que somos uma sociedade racista, desde a sua formação histórica? Qual o lugar da educação e da escola nisso tudo? E da educação infantil? O racismo chega até as crianças? Isso tem consequências?

A partir de todos esses questionamentos, o presente artigo busca refletir sobre os impactos do racismo na infância para entender qual o lugar da educação infantil na constituição humana, a partir das experiências vivenciadas por crianças no contexto escolar. Para tanto, sentimos a necessidade de pensar o racismo desde o início da história brasileira, procurando compreender por que naturalizamos práticas racistas e defendemos um discurso que não só nega o racismo, mas que afirma, equivocadamente, que vivemos em uma democracia racial, em uma sociedade fundada na igualdade racial.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico raciais do país (GOMES, 2005, p. 46).

Pela compreensão das profundas e históricas raízes do racismo é que teremos a oportunidade de rever os conceitos que pautam nossa constituição humana, nossas relações e por consequência, as bases ideológicas que fundamentam nossas diretrizes gerais para a educação no Brasil.

Propondo o enfrentamento no lugar da negação do racismo, buscamos experiências que desvelam os impactos do racismo na formação da personalidade e da identidade da criança e as possíveis consequências no futuro das crianças que experienciam o racismo velado, silenciado e omitido dentro e fora do contexto escolar.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? (GOMES, 2005, p. 43).

Orientado pela indagação da professora Nilma Lino Gomes e pela teoria histórico-cultural, o artigo apresenta possibilidades para (re)pensar a educação infantil e a constituição humana por outros olhares e caminhos, mais positivados, menos opressores e que considerem a criança na sua totalidade e na totalidade dos seus direitos, respeitando suas especificidades culturais, corporais, estéticas, religiosas, coletivas e individuais.

1. Racismo e Educação: olhando o racismo de dentro para fora

Pensar sobre o racismo e tudo o que compreende uma sociedade racista não é uma tarefa fácil. Entretanto, é necessário tirar as máscaras históricas que foram colocadas sobre a visão que temos de nós mesmos enquanto sociedade para poder enxergar o racismo, desde a sua origem, para que, então, seja possível de fato, pensar em uma educação anti-racista.

Para entender o racismo na sua historicidade e as implicações deste percurso histórico no Brasil, é preciso pensar na formação social do Brasil e na mentalidade da nossa sociedade como um processo contínuo.

As primeiras populações sequestradas do continente africano e submetidas à escravidão chegaram ao Brasil em 1538, menos de quarenta anos depois da invasão europeia em terras brasileiras¹. Estima-se que o número de travessias dos navios negreiros chegou a mais de 36 mil viagens, para o deslocamento forçado de, aproximadamente, 14 milhões de pessoas de vários países do continente africano².

O Brasil foi o país que mais recebeu populações africanas escravizadas: cerca de 6.300.000 (seis milhões e trezentas mil pessoas), ao longo de mais de 300 anos³. Hoje existem 5.239 comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas e, em 2010, data da realização do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 54% da população brasileira se autodeclarou negra, compreendendo pretos e pardos, segundo a classificação do referido instituto (BARROS, 2017).

Diante deste quadro, parece impossível negar a importância da população negra na constituição do Brasil. Entretanto, a história do Brasil considerada oficial invisibiliza, vitimiza e espetaculariza a população negra e a cultura afro-brasileira e africana nos documentos oficiais e nos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras. Através desse esvaziamento do lugar ocupado pelas populações negras na História do Brasil que foi possível criar a ideia – já naturalizada como senso comum – de que existe no Brasil uma democracia racial, de que não somos uma sociedade racista e de que, historicamente, houve uma miscigenação pacífica – como no livro “Casa Grande e Senzala” de Darcy Ribeiro, por exemplo, que é considerado hoje, como fonte de

estudo da história oficial por grande parte dos institutos de educação e pesquisas no país. Segundo Barros:

Embora evidentes, nossas raízes africanas foram negadas e marginalizadas durante os séculos até os dias atuais de maneira tal, que significativa parcela da população não somente nega sua descendência como também afirma não haver racismo no Brasil. Esse não reconhecimento é parte do modelo social imposto pela colonialidade, onde a base que sustenta a sua economia é a separação do trabalho pela distinção racial. É por isso, que pode-se afirmar que o racismo é elemento estruturante da sociedade brasileira. As condições de vida da população negra não superaram ainda hoje as heranças históricas do processo de colonização.

E prossegue,

Segundo a Anistia Internacional, foram assassinadas 56.000 pessoas no Brasil em 2012. Deste número, 77% são jovens negros⁴. Isto significa que, a cada 23 minutos, um jovem negro é morto. Em relação às mulheres negras brasileiras, o Dossiê sobre violência contra as mulheres apontou que o número de mulheres negras assassinadas é o dobro do número de mulheres não negras⁵. E, mesmo na saúde, a obstetrícia médica revelou que 11% das mulheres negras que entram em trabalho de parto nos hospitais da rede pública não recebem anestesia sob justificativa de serem mais resistentes à dor (BARROS, 2017, p. 29-30).

Essas e outras tantas assimetrias sociais são consequências históricas da escravidão, mas também, fruto histórico da negação da existência do racismo, que provoca o não reconhecimento das desigualdades nas oportunidades, como por exemplo, no acesso à educação, fazendo prevalecer a ideia da meritocracia.

Ainda segundo Barros (2017), a negação das nossas raízes africanas e do racismo é uma prática que desumaniza nossa população, enquanto sociedade e indivíduos constituídos nela e por ela, pois dificulta a compreensão da nossa própria historicidade. Cada modelo de sociedade educa para uma constituição humana e, sendo assim, esta promove, ainda, o desenvolvimento de mentalidades colonizadas, racistas e racializadas.

A educação tem lugar central na constituição das pessoas que compõem uma sociedade. No caso do Brasil, o desvelamento e o enfrentamento do racismo podem ocorrer através de uma educação anti-racista, desracializada, desde a infância. Para tanto, é preciso, em primeiro lugar, admitir o racismo como um problema constitutivo, enraizado na nossa organização social, nas nossas relações, práticas e ideologias.

No que diz respeito à temática racial na educação pública do Distrito Federal, pesquisas realizadas em diferentes períodos da última década, apontam que os obstáculos no cumprimento da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, são os mesmos do restante do país: a) a negação

da existência do racismo; b) o tratamento de atitudes racistas entre alunos como “brincadeira de criança” ou, ainda, quando reconhecidas como atitudes abusivas, são tratadas como *bullying*; c) a intolerância religiosa; d) o esvaziamento e a espetacularização das culturas africanas e afro-brasileiras nos conteúdos didáticos e nas atividades escolares, como em datas comemorativas, por exemplo; e) a homogeneização de métodos e conteúdos como prática de manutenção das hegemonias sociais, da invisibilização das populações negras e do não entendimento da diversidade como princípio.

Em pesquisa realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em 2010, intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais no Distrito Federal: desafios da gestão”, Ruth Meyre Mota Rodrigues aponta que o principal problema para a efetivação da Lei 10.639/03 / Lei 11.645/08 nas escolas do Distrito Federal, é o não-reconhecimento por parte dos gestores escolares da existência do racismo na sociedade brasileira. A partir desse apontamento, ela denuncia, ainda, o segundo maior obstáculo decorrente deste primeiro, para a implementação da Lei, dizendo ser possível prever que tais gestores não buscarão reflexões sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar, dado o não reconhecimento de práticas racistas dentro das escolas.

Tão grave quanto o diagnóstico de Rodrigues é o dado de Eliane Cavalleiro (2001, p. 158) que em pesquisa semelhante, constata que o entendimento por parte de gestores e docentes de que atitudes racistas dentro do cotidiano escolar são consideradas pontuais e “não passam de brincadeira de criança/adolescente”. (...) Na publicação das diretrizes específicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, dentre os objetivos de conteúdo para os livros do Ensino de História do 4º ano⁶, nos eixos transversais – educação para a diversidade / cidadania e educação em e para os direitos humanos / educação para a sustentabilidade – aparece como primeiro objetivo do texto “identificar e compreender aspectos da ancestralidade, memória e reminiscências em busca da valorização da cultura local e brasileira”. No entanto, para Caimi (2011)⁷, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda reforça o conteúdo elaborado a partir de uma perspectiva ancorada em uma visão eurocêntrica do tempo e do processo histórico (BARROS, 2014, p. 33).

Neste momento do texto, é importante que se faça uma pequena observação acerca da Lei 10.639/03. Tal lei é uma conquista de movimentos sociais que tem início nas lutas do Movimento Negro Unificado, desde os anos 1980. Desta forma, apesar de estar garantida em conteúdo pela Lei 11.645/08, em respeito ao significado histórico das lutas, reivindicações e conquistas realizadas pelos movimentos negros, permaneceremos nos referindo à lei como Lei 10.639/03, para que não

seja descaracterizada a relevância desses movimentos nos avanços da educação brasileira no combate ao racismo⁸.

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. [...] Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do movimento negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004, esta Lei foi novamente alterada pela de n. 11.645/08, com a inclusão da temática indígena (GOMES, 2012, p. 735-740).

Retomando o olhar para o Distrito Federal, além das pesquisas de Cavaleiro em 2001, de Rodrigues em 2010, Barros (2014) ratifica o cenário apresentado pelas pesquisas anteriores. Ao conversar com professoras e professores pedagogos da rede pública do Distrito Federal identificou que a temática racial não é considerada “conteúdo relevante” para a educação infantil.

Em 80% dos questionários respondidos apareceram expressões como “desconforto”, “sem necessidade de tratar do tema com crianças”, “a obrigatoriedade de tratar cultura afro-brasileira é que coloca o preconceito nas crianças” e “quando surge uma situação o tema é abordado” (esta última referindo-se a situações de racismo). As respostas obtidas foram referentes às questões que indagavam como o conteúdo obrigatório em lei e que envolve a cultura popular – história e cultura afro-brasileira e indígenas – eram abordados na escola (BARROS, 2014, p. 41).

Por tudo que foi apresentado até aqui, podemos afirmar que pensar o racismo como constitutivo humano e social desde a infância e desde a educação infantil é combater o racismo na raiz de sua formação.

2. Relações Étnico-Raciais, Infância e Educação Infantil

O tema das relações raciais é cercado de controvérsias entre as pessoas que percebem as diferenças nas relações raciais, e aquelas que acreditam que vivemos em uma democracia racial.

Como vimos anteriormente, a noção de democracia racial é a que predomina, e se fundamenta na ideia de que a identidade nacional vem da harmônica

contribuição dada pelos povos negros, brancos e indígenas, que se misturaram formando o povo brasileiro. Segundo essa interpretação não há diferenças sociais a partir da cor de pele e do fenótipo, nem o racismo, porque existe um só povo que convive em harmonia.

Segundo o olhar das relações étnico-raciais, a ideia de democracia racial é uma forma de mascarar as formas de racismo, uma forma de silenciar a questão e contribuir para a sua continuidade. Com o passar dos séculos, muitas estruturas sociais se transformaram, mas as populações negras e indígenas continuam a ser inferiorizadas humanamente, culturalmente e socialmente, sendo suprimidas da história a sua participação nas resistências contra essas desigualdades, nas lutas, movimentos e conquistas sociais.

Essas controvérsias que tocam as relações étnico-raciais, também existem no que diz respeito à educação infantil, à infância e às crianças. O imaginário predominante diz respeito à infância como um período de diversão e inocência, com uma certa pureza, de forma que o trabalho educativo com relações étnico-raciais na educação infantil seria um rompimento com a inocência das crianças; ou seria mesmo impossível, visto que as crianças não possuem os preconceitos e práticas considerados características dos adultos.

É preciso ponderar criticamente todos os pontos que compõem a educação, as relações étnico-raciais e a infância para repensar noções prontas que permitem a perpetuação de relações raciais desiguais.

Pensar a infância como um período idealizado de diversão, significa reduzir a uma única dimensão todas as experiências vividas pelas crianças. Elas vivem em um ambiente social pleno e complexo, percebendo não só as alegrias, mas também as contradições, dificuldades, normas sociais de conduta e valores que as cercam a partir dos amigos, das famílias, nas escolas, em livros, histórias, filmes e televisão.

Para refletir sobre a escolarização das crianças da primeira infância, se faz necessário, antes de tudo, compreender as dimensões de criança, conhecer as culturas que são praticadas e vividas por suas famílias e comunidades e perceber como elas se entrelaçam com as práticas pedagógicas. Com base nessas reflexões e questionamentos, o campo teórico e também o dos movimentos sociais tem fortalecido a visão das crianças como produtoras, criadoras de cultura, produzidas e criadas pela cultura numa teia de relações que procuram valorizar o saber que as crianças da primeira infância trazem do seio de suas famílias e os meios social e cultural em que vivem (KAISER, 2017, p. 100).

A unidade do desenvolvimento biológico/cultural/intelectual/afetivo das crianças não pode ser reduzida. Segundo a teoria histórico-cultural de Vigotski, não se sustenta a percepção de que as crianças

se desenvolvem autonomamente, nem a de que elas absorvem passivamente a cultura ao seu redor, como se fossem reféns do seu ambiente social. A criança, desde seus primeiros momentos, está rodeada de cultura, que alicerça o seu desenvolvimento.

De maneira dialética, tanto a cultura e as relações sociais alicerçam o desenvolvimento, quanto as pessoas, em seu desenvolvimento, reproduzem, criam e transformam a cultura e as relações sociais. Ou seja, a criança cresce em meio à cultura, e também produz cultura.

(...) na teoria histórico-cultural, a cultura é um meio de possibilidade para o desenvolvimento da humanidade. Os seres humanos produzem os instrumentos necessários para a sua existência e desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que o ser humano se desenvolve na cultura, ele é capaz de transformar seu contexto cultural. Ou seja, é o meio e o fim. Trata-se de uma relação dialética. Como esclarece Vigotski, “Cuando el hombre actúa dentro de este proceso sobre su propia naturaleza y la está modificando, haciendo que dependa de él el trabajo de sus fuerzas naturales” (2013, p. 68). Isso também acontece em relação à criança. Esse processo, primeiramente, ocorre no plano social e depois no plano individual, quando advém o processo de internalização pela criança. Nessa perspectiva, a criança não é capaz de produzir cultura do nada, de forma isolada do contexto social, pois é influenciada por ele e ao mesmo tempo, age sobre ele. O desenvolvimento do ser humano não é algo que ocorre de modo isolado no cérebro, mas por meio das experiências com o mundo à sua volta. As sinapses que ocorrem no cérebro surgem a partir dessas experiências. É resultado das relações sociais e das atividades realizadas, que contribuem para sua constituição enquanto ser consciente (MARTINEZ, 2017, p. 58).

Durante o período da infância as brincadeiras são, muitas vezes, idealizadas pelos adultos, tomadas como momentos idílicos, sem maiores implicações para o crescimento e para a sua vida. Segundo Vigotski, a brincadeira é mais do que um processo idílico:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Durante a infância, a brincadeira é uma atividade que guia o seu desenvolvimento. É uma das formas com que as crianças criam, elaboram segundo as suas percepções, todas as experiências que acumularam. A brincadeira significa a regulação ativa das crianças sobre a sua própria conduta, colocando como atividade para si a forma de se comportar, de se relacionar e de transgredir as relações sociais que lhes são familiares. É um momento de exteriorização do seu processo de experienciar e produzir cultura, como por exemplo, na brincadeira de faz de conta:

Assim como a fala autônoma infantil, nesse período, a brincadeira de faz de conta, tem uma relação muito próxima com a realidade. A criança brinca representando a realidade. Tal atividade constitui-se em uma forma de compreender o mundo que a rodeia, composta pelas relações sociais e pela relação com os objetos sociais. Uma vassoura é uma vassoura e a criança brinca de varrer a casa. Além disso, aos poucos, a criança inicia o processo de imaginar novas situações a partir da atividade do brincar – troca de papéis dos objetos. Uma vassoura pode tornar-se em um cavalo ou qualquer outra coisa que sua imaginação permitir. Durante esse período, ocorre um desenvolvimento alicerçado na ação, na atividade prática e na relação com os objetos – atividade guia. A criança observa o uso dos objetos, como eles são manuseados e passa a utilizá-los, imitando o uso social que é atribuído a esses objetos [...] (MARTINEZ, 2017, p. 90-91).

Desta forma, no que se refere às relações raciais, entende-se que as relações sociais que compõem o ambiente das crianças também compõem suas experiências, fazem parte da cultura que as alicerça, e dos elementos que se utilizam para a criação de suas brincadeiras. Esta relação com as experiências dadas na cultura acontece com todos os elementos e toda a complexidade da vida social; tanto com processos de carinho, cuidado e respeito, quanto com processos de assimetrias raciais e preconceitos existentes em todos os ambientes em que vive.

Silva (2012) esclarece que a própria condição social da criança contribui para que ela queira participar e compreender o mundo a sua volta, partindo da observação, percepção, imitação, até chegar ao processo de imaginação e criação. E, isso, se intensifica por meio da brincadeira de faz de conta.

E continua,

Na brincadeira, a criança pequena tenta agir como adulto, incorporando aspectos da cultura. Tal ação, guiada pela imaginação, resulta da necessidade e do desejo da criança de incorporar elementos dispostos no real. Construindo cenários [...] e assumindo papéis sociais (personagens), as crianças se apropriam das regras sociais e historicamente construídas [...] (MARTINEZ, 2017, p. 94-95).

É desta forma que é possível entender a maneira como as relações raciais desiguais, opressoras e racistas começam, gradativamente, a fazer parte da maneira como as pessoas são constituídas. Não há, portanto, um salto abissal que separa a pureza da infância de uma atitude preconceituosa em momentos posteriores do crescimento. As referências estéticas, morais, de trabalho e posição social, entre outras, já são observadas e experienciadas desde a infância. Desmistificando, então, a ideia de que o racismo e práticas de preconceito racial fazem parte apenas do universo da pessoa adulta.

Pelo contrário, é desde a infância que o racismo constitui a pessoa e enraiza-se nas práticas sociais.

É desta forma que é possível perceber a importância da educação infantil. As relações e práticas racistas estão na base de toda a formação histórica e social do Brasil. Muitas vezes são naturalizadas por posturas como a ideia de democracia racial. Outras vezes são invisibilizadas, quando por exemplo, a população negra é retratada apenas por aspectos negativos como a escravidão, ou festivos como datas comemorativas, sem exemplos positivos concretos da sua história e cultura que não sejam estereótipos/espetacularizações. Assim, frequentemente, acredita-se que não há preconceito, da mesma forma que frequentemente, acredita-se que não falar da história e cultura negras ou do racismo, não são formas de opressão mas uma situação normal, em uma sociedade dominada por referenciais brancos. Nesse sentido, a educação infantil deve pautar-se para além do cuidar do bem-estar físico das crianças, proporcionando já em suas atividades, referenciais que combatam os silenciamentos e estereótipos racistas.

Segundo a teoria histórico-cultural a educação acontece de forma indireta:

Ainda que o professor seja impotente quando à sua influência direta sobre o aluno, é onipotente em sua influência indireta, através do meio social. O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca. Assim como seria insensato que o agricultor tentasse influenciar o crescimento de uma planta puxando-a diretamente da terra com as mãos, o professor estaria contradizendo a natureza da educação se se esforçasse para influenciar a criança de forma direta.

Vigotski continua,

No entanto, o agricultor influencia a germinação das plantas elevando a temperatura, regulando a umidade, mudando a distribuição das plantas contíguas, escolhendo e misturando o adubo, de forma indireta, através das mudanças correspondentes no meio ambiente. Dessa forma, o professor, através da modificação do meio, vai educando a criança (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

Isto quer dizer que a educação baseada na transferência de conhecimentos e comportamentos diretamente de uma pessoa para outra, similarmente ao que Paulo Freire identifica como educação bancária (FREIRE, 2014), não possibilita uma autêntica educação. O processo educativo acontece colaborativamente, envolvendo as experiências que as pessoas possuem e o ambiente (social e físico) que se encontram, de forma que o que uma pessoa pode fazer é colaborar para que a outra perceba e aja com/sobre o ambiente e suas experiências de forma diferente. Mas o processo de

alteração da própria percepção, da própria conduta e da maneira de se relacionar é uma atitude da própria pessoa em seu processo educativo particular, alicerçado por um contexto coletivo e colaborativo. É por isso que Vigotski atribui à tarefa das professoras e professores a de organizador do ambiente social educativo (VIGOTSKI, 2003).

Sob esta perspectiva, é possível entender a forma sutil e eficiente com que é perpetuada a educação de uma sociedade racista. Não se vê uma educação direta de uma pessoa para outra dizendo que tenha preconceitos ou atitudes racistas para com outras. Pelo contrário, o ambiente social educa, ao informar ao longo de toda a vida a estrutura racista da sociedade, e não dá elementos para tal rompimento porque, ao negar o racismo, nega também, as atitudes que o denunciam.

Ao longo de uma trajetória de vida se vê padrões de beleza brancos em revistas, comerciais, brinquedos, ao passo em que se vê representações negras como exemplos de vulgaridade e violência nos mesmos meios de comunicação. As profissões são representadas por pessoas brancas, enquanto pobreza e miséria são representadas por pessoas negras. As pessoas que ocupam profissões e posições de classe média e alta são representadas como brancas, enquanto a população com profissões e posições de classe social não-privilegiadas é negra. As artes eurocêntricas são tidas como boa cultura, enquanto as artes negras e não-eurocêntricas são tidas como de mau gosto. As religiões judaico-cristãs eurocêntricas são tidas como religiões “normais”, enquanto as religiões de matriz africanas são consideradas a concretização do mal.

É desta forma que o ambiente social educa eficientemente para as assimetrias étnico-raciais. Por não ser uma forma direta, muitas vezes, acredita-se que não existe uma prática educativa racista a ser identificada e combatida. Mas pelo entendimento da teoria histórico-cultural em que a educação se dá de forma indireta, é possível perceber que a educação racista existe e penetra todos os aspectos da vida social.

Mas da mesma forma que existe a educação racista, é possível, também, que aconteça uma educação anti-racista. Segundo a famosa frase de Nelson Mandela, “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

Como apontado anteriormente, muitas educadoras e educadores acreditam que tratar das relações étnico-raciais na educação infantil significa estimular nas crianças o racismo. Pode-se inferir que acreditam que uma educação infantil anti-racista passa pela prática direta de ensino, dizendo o que é e o que não é uma prática racista, quem está certo ou errado.

Mas a educação infantil pautada pela brincadeira como atividade guia, tendo a atividade das professoras e professores como organização do ambiente social educativo, informada pelas contradições e assimetrias raciais que caracterizam a formação histórica do Brasil, pode promover uma educação anti-racista. O processo educativo indireto significa então, neste caso, proporcionar experiências e referenciais que possibilitem a percepção de pessoas brancas, negras e indígenas em todos os segmentos e dimensões que caracterizam as relações sociais, históricas e culturais.

Significa não haver apenas bonecas brancas de cabelo liso, mas também, com vários outros tons de pele, com outras texturas de cabelo. Ou filmes, desenhos e livros que contem histórias de lugares diferentes, com pessoas não-brancas e histórias não-eurocêntricas e não-machistas. O exercício de percepção das diferenças como constitutivas do que são seres humanos, e não como percepção de inferioridades. Proporcionando esses elementos indiretos se possibilita que as próprias crianças conduzam em suas brincadeiras a alteração das suas percepções do mundo e de si mesmas, através de novas e diversas experiências proporcionadas no ambiente educativo, exercendo na sua consciência e afetividade, o deslocamento dos contextos racistas e/ou omissos que convivem.

A interligação entre relações étnico-raciais, infância e educação infantil não se limitam, portanto, ao uso de um certo livro didático, de um conto ou filme específico, de forma pontual. Significa a atitude de desafiar de forma continuada e abrangente a falta de referenciais e experiências de populações não-brancas que marcam a história. E a educação, portanto, não diz respeito somente a um determinado conteúdo a ser trabalhado, mas à própria maneira como é dada a constituição humana das pessoas desde a infância, e o trabalho sobre os impactos de uma educação racista que está em curso desde os primeiros momentos de vida das crianças.

3. Constituição Humana e os Impactos do Racismo na Infância

A perspectiva histórico-cultural entende a educação como a totalidade do processo de constituição humana na cultura. Vigotski entende a vida como o próprio campo educativo, na medida em que o ser humano, emergido da cultura, se constitui nas experiências vividas e acumuladas individual, social e historicamente. A humanidade é algo que se aprende, pelo outro. Essa constituição, entretanto, não se dá de maneira aleatória ou não organizada. Pelo contrário, a organização da cultura, o modo como esta organização proporcionará as experiências vividas é que guiará o processo de constituição humana (BARROS, 2017). Segundo Vigotski:

Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Desta maneira, Vigotski entende que não há educação que não esteja atrelada à vida e às experiências vividas, seja pela experiência individual, seja pela experiência coletivamente vivenciada. As experiências proporcionadas na cultura compõem o que somos e o que sabemos. O período da infância que a educação infantil compreende, ou seja, a criança de zero a cinco anos, é o período que marca o contato da pessoa (da criança) com aspectos da sociedade e da cultura que vão alicerçar o seu desenvolvimento, como a língua, a família, os referenciais de comportamento e a sua constituição emocional.

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques, e olhares que a criança construirá a sua identidade, e será capaz de rerepresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal e o feio, entre outras coisas começam a se construir nesse período. (Ministério da Educação, 2010, p. 29).

A cultura, portanto, dentro da teoria histórico-cultural de Vigotski, circunscreve um campo amplo, em meio a todos os aspectos da vida humana que não podem ser entendidos apenas como herança biológica, mas que é entendida como toda criação humana historicamente produzida e transmitida pelas gerações para a manutenção das sociedades e da própria existência humana (BARROS, 2017).

Tudo aquilo que compõe a infância, irá compor a constituição da criança. Desta forma, a escola tem importante papel que transcende a obrigação do cumprimento curricular: a de cuidar da qualidade das experiências vivenciadas pela criança no ambiente escolar.

A partir deste entendimento a respeito da cultura, da constituição humana, da infância, da escola e da educação, intencionaremos nosso olhar para a compreensão dos impactos causados pelo racismo na infância, quando ocorre a negação da sua existência ou quando nos omitimos de combatê-lo.

A escola é parte integrante do processo de humanização. Vendo desta forma, durante o período escolar não compartilhamos apenas experiências que dizem respeito ao conteúdo curricular, mas introjetamos os valores e hábitos culturais, bem como, desenvolvemos nossa personalidade e nossa identidade. Assim, as experiências vividas dentro da instituição escolar afetam nosso desenvolvimento na infância de maneira positiva ou negativa, constituindo nossa autoimagem e autoestima, por exemplo.

A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético. O corpo surge, então, nesse contexto, como suporte da identidade negra, e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. Será que ao pensarmos a relação entre currículo, multiculturalismo e relações raciais e de gênero, levamos em conta a radicalidade dessas questões? (GOMES, 2002, p. 41).

A professora Nilma Lino Gomes nos apresenta o corpo como natural e também simbólico, na medida em que o corpo “fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo” (GOMES, 2002). Neste mesmo texto, a autora apresenta falas de mulheres negras que compartilham memórias das suas relações com o cabelo no período escolar.

A partir dessas memórias é possível perceber como a opressão sobre a estética negra e a representação do corpo negro como de inferior beleza afeta toda a constituição dessas mulheres, desde a infância. São memórias de sofrimento nos processos de alisamento do cabelo para atender ao ideal de beleza hegemonicamente branco e eurocentrado, relatos de impedimento de frequentar festas e eventos por não poderem manter o cabelo alisado nos ambientes muito quentes onde o corpo poderia suar, nomes e apelidos referentes às suas características corporais que sequestraram suas identidades e que passaram a representá-las, desumanizando-as. Uma destas falas, extraídas do texto em questão, segue a seguir: “E eu cresci assim, é... é... constrangida, porque na escola eu fui barrada também... Teve bailado e eu quis participar do bailado e diziam que não, que não podia, não. Que só iam as meninas brancas, as meninas bonitas” (GOMES, 2002, p. 47).

Estas situações dentro da instituição escolar muitas vezes são vistas de forma naturalizadas, entendidas como parte natural do momento da infância, ou das brincadeiras que compõem as relações criança-criança. Entretanto, este discurso, na verdade, justifica a omissão no combate a práticas racistas que provocam traumas levados por toda a vida, das milhares de crianças negras nas escolas brasileiras, todos os dias.

Invisibilizadas pelos adultos e negligenciadas pela instituição escolar, as crianças aprendem a resistir às opressões do racismo desde muito cedo. Aprendem a fazer piadas sobre si mesmas para não serem excluídas das rodas e brincadeiras, procuram rapidamente atender aos padrões estéticos não negros, perdem a consciência sobre a própria identidade ao não se verem representadas positivamente nas histórias e brincadeiras infantis, ou seja, adequam suas personalidades e identidades a uma auto identificação não negra.

Em pesquisa realizada durante vinte anos com crianças pertencentes a comunidades de terreiros, a pesquisadora Stela Caputo, autora do livro “Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças no Candomblé”, traz falas de crianças que preferiam dizer que estavam com leucemia a assumir seu pertencimento religioso: “Elas se diziam católicas, por exemplo. Algumas chegam a dizer que estavam doentes no período da feitura do santo, que é o momento especial na vida do candomblecista, então ele tem que raspar a cabeça, usar branco durante um período [...] então são estratégias que elas inventam, mas que são estratégias de sofrimento, porque ninguém quer esconder aquilo que ama, aquilo que acredita” (CAPUTO, 2012).

A relação estética-corpo-escola constitui não somente a autoestima da criança, no sentido de uma relação interna, sobre si. Mas também, fundamenta a relação da criança com o mundo, a maneira com que irá desenvolver o seu olhar sobre o mundo e sobre o outro. Ou seja, afeta a forma da criança ser, estar e agir no mundo. Dessa maneira, o racismo enraizado tão profundamente na nossa constituição manifesta-se em todas as dimensões das mais diversas atividades e relações desenvolvidas na infância, exteriorizado pelas crianças, negras ou não, impactando em suas brincadeiras, desenhos, criação de personagens e escolhas estéticas. Para a construção de uma educação anti-racista, portanto, é necessário o enfrentamento aberto do racismo – ao passo em que o enfrentamento só é possível se admitirmos o racismo cotidiano, ao invés de negá-lo, escondê-lo atrás do discurso da igualdade racial.

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um “pacto” que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos. [...] A partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia, as crianças estão tendo diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa que está relacionada com a dimensão histórica do contexto da escravidão e de suas consequências posteriores na vida dos negros brasileiros que coopera para a construção de estigma; se esse fato não for considerado, acaba por naturalizar a baixa estima da criança negra como sendo algo inerente à sua personalidade (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA & RODRIGUES, 2010, p. 84).

A exemplo da internalização do racismo e do modo como este se torna intrínseco às externalizações da criança, guiando a formação das representações infantis sobre o mundo, trazemos a experiência de Barros & Puggi (2013) na qual, foi realizada uma pesquisa sobre qual o entendimento que crianças matriculadas em

escolas do Distrito Federal tinham sobre a coleta de lixo. A intenção da pesquisa era verificar se o entendimento de coleta seletiva fazia parte do universo das crianças, em suas brincadeiras, ou mesmo, praticado na escola e em casa. Foi realizada, então, uma atividade livre de desenho sobre o que as crianças de uma escola localizada no Plano Piloto, compreendiam por coleta seletiva para posterior elaboração de material paradidático sobre o assunto para a Educação Infantil. Para a presente discussão, destacamos dois desenhos dessa experiência, reproduzidas na Figura 1 e na Figura 2.

Como apontado, as crianças percebem, internalizam e significam todo o ambiente social que convivem, e toda a cultura que alicerça o seu desenvolvimento. Desta forma, é possível perceber através dos desenhos a maneira com que são representados os estereótipos de papéis sociais desde a infância, que são confirmados ao longo de toda a vida, alimentando e reforçando preconceitos.

Nos dois desenhos as tarefas domésticas, como

Figura 1. Desenho 1



Fonte: Barros; Puggi, 2013

Figura 2. Desenho 2



Fonte: Barros; Puggi, 2013

tratamento de comida e de lixo, são associadas ao lugar da mulher numa sociedade machista e patriarcal, responsável pelas tarefas de organização da casa. Mas as mulheres dos desenhos, também representam as relações étnico-raciais. Em ambos os desenhos as mulheres que estão jogando fora o lixo são brancas, seguindo um estereótipo de mulher bonita, bem cuidada, bem vestida, em confortável situação de classe.

No desenho 1, a mulher branca tem a seguinte fala: "Este frango não presta pra nada!". Neste mesmo desenho é representada, também, uma outra mulher pegando o alimento jogado no lixo para comer, acompanhado do seguinte balão de fala: "Ohhh! Um frango inteiro". Essa mulher em situação socioeconômica inferior, que precisa se alimentar daquilo que é descartado por outras pessoas, é representada por uma pessoa negra, de cabelos crespos, e com roupas rasgadas e sujas.

É possível perceber pelos desenhos que as crianças conseguem associar os lugares de privilégio e conforto à população branca, e os lugares de tristeza e miséria à população negra. Possuem poucas referências no seu cotidiano, dentro e fora da escola que atestam o contrário, enquanto as referências que confirmam essas impressões são repetidas e reforçadas, diariamente, no ambiente escolar por meio de atividades e brincadeiras. As experiências e convivências que as crianças possuem que não são baseadas em assimetrias raciais acabam por ser contraditas e sobrepostas pelas referências racistas, enraizando-se nas suas personalidades.

Vale ressaltar que durante esta pesquisa, todas as representações de mulheres brancas obedeceram ao mesmo padrão de roupas e cabelo, além do fato de que nenhum desenho trouxe personagens negros fora do contexto de vulnerabilidade social.

A brincadeira, como exposto anteriormente, organiza as representações e significações do mundo no universo da criança, institui papéis sociais e constitui identidades. Então, permitir que crianças vivenciem "brincadeiras" que as colocam em posições de inferioridade por causa de suas características biológicas, por exemplo, é permitir que o racismo continue pautando nossas relações, e a maneira como nos posicionaremos no mundo, desde a infância.

Os impactos do racismo na infância se prolongam durante vida adulta, sendo necessários movimentos profundos de superação das marcas deixadas pelo longo processo de inferiorização.

Em relação à própria vida escolar, um desses impactos é o alto número de pessoas negras que não permanecem na escola. A causa desta exclusão escolar, denominada oficialmente por evasão, não é associada ao racismo frequentemente. Nas justificativas oficiais são atribuídos unicamente fatores econômicos para a evasão escolar.

Estudos tem mostrado que os alunos negros enfrentam

dificuldades para permanecerem na escola, sendo os que apresentam as maiores taxas de evasão e repetência. As pesquisas têm concluído que o rendimento escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intraescolares, pois mesmo quando o nível socioeconômico das famílias é equivalente, ainda assim, os negros, muitas vezes, apresentam trajetória escolar diferenciada (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA & RODRIGUES, 2010, p. 84).

O racismo está no mundo e, portanto, na escola. Negar a sua existência no ambiente escolar é negar o direito das crianças negras de se constituírem plenas, na sua totalidade. Também, é negar o mesmo direito às crianças brancas de formarem suas identidades por outro caminho, não racista, não opressor, onde elas possam reconhecer o outro como igual, nos direitos e oportunidades, respeitando as diferenças intrínsecas a toda existência humana nos seus grupos culturais, pertencimentos religiosos, nos seus corpos, afetos e no universo de suas individualidades.

Para Barros (2017), a educação como processo de constituição humana, deve ser percebida a partir da indissociabilidade – do princípio da unidade das pessoas com o mundo – não sendo possível separar suas relações materiais e sua historicidade produzidas, desenvolvidas e transformadas na cultura. Este é um caminho para o enfrentamento do racismo, na sua raiz.

Reflexões Finais

Ao longo da argumentação procurou-se evidenciar as formas com que se relacionam as relações étnico-raciais, a infância e a educação infantil. Evidenciar a Lei 10.639/03 é importante porque este foi uma conquista representativa da sociedade e dos movimentos negros organizados para que seja proporcionada uma educação anti-racista, como um direito.

Compreender que as relações étnico-raciais assimétricas são vividas desde a infância significa repensar não somente o contexto histórico brasileiro, mas também, aquilo que se entende por infância e educação, como processos multidimensionais que não podem ser fragmentados de sua unidade. Assim, a educação infantil possui a responsabilidade de combater, já na infância, os silenciamentos, os estereótipos e experiências racistas que compõem o ambiente social, para proporcionar às crianças uma constituição humana mais plural, diversa, respeitosa e consciente, na totalidade de suas possibilidades.

As atividades características da educação infantil, também se transformam face a essas reflexões. O cuidar e o afeto extrapolam a alimentação, higiene e segurança, sendo ampliados para a sensibilidade aos corpos.

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Contudo, em muitas situações as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às crianças brancas (CAVALLEIRO, 2001).

Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 37).

Também, indica-se que o contexto de cada família seja objeto de reflexão, não só para informar aos pais os cuidados que são proporcionados, mas de forma que as famílias informem as práticas educativas em diálogo permanente e sensível, evitando comparações negativas e preconceituosas baseadas numa noção idealizada das relações que constituem o ambiente familiar.

É necessário que a relação das instituições de Educação Infantil com as famílias seja pautada primeiramente pela compreensão da diversidade de organização das famílias brasileiras. Organizações essas que, em sua maioria, nas populações pobres e negras são dirigidas por mulheres; mulheres como Euá, que muitas vezes não têm com quem deixar os filhos para poder trabalhar; mulheres que às vezes se desesperam por não ter como dar comoda aos filhos; mulheres fortes e ao mesmo tempo fragilizadas por relações que as colocam em lugar de inferioridade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 40)

Como discutido anteriormente, o racismo e as relações étnico-raciais estruturaram a formação histórica da sociedade e da cultura. Somente com a consciência de que o racismo embasa todos os aspectos e dimensões da vida social, é possibilitada a compreensão de que uma educação anti-racista deve pautar todos os aspectos das práticas educativas, das pessoas aos objetos, dos corpos às relações sociais, dos documentos aos suportes didáticos, etc. Acreditamos acima de tudo, que uma educação anti-racista é uma responsabilidade, e está na iminência das possibilidades de todas e todos.

Para finalizar nossas reflexões, deixamos as palavras da professora Nilma Lino Gomes, que aponta para um caminho coletivo no enfrentamento ao racismo, assumindo, portanto, a educação anti-racista como uma responsabilidade social:

Mas a escola não precisa fazer isso sozinha! Atualmente, além da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, existe uma produção mais consistente sobre a temática racial que deve ser incorporada como fonte de estudo individual e coletivo dos(as) educadores(as). Além disso, existe uma quantidade significativa de grupos culturais, grupos juvenis, entidades do Movimento Negro, ONGs e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que podem ser chamados para dialogar e trabalhar conjuntamente com as escolas e com as secretarias de educação na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. Pensamos que o diálogo, a discussão, a convivência respeitosa e digna entre os segmentos sociais supracitados, entre outros, são, de um lado, formas de superação do racismo e, de outro lado, formas de construção de uma verdadeira democracia racial. Esta é a meta que desejamos (GOMES, 2005, p. 60).

Notas

- ¹ Fonte: Revista História Viva. Dossiê Tráfico Negreiro. São Paulo: Duetto Editorial, Abril de 2009. P. 29.
- ² Idem.
- ³ Fonte: www.slavevoyages.org.
- ⁴ Anistia Internacional: <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>
- ⁵ Dossiê Violência Contra as Mulheres: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/o-dossie/>
- ⁶ Hoje pela reformulação vigente referente ao 5º ano.
- ⁷ Fonte: História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate. 2011.
- ⁸ Para saber mais a respeito das conquistas sociais decorrentes da atuação do movimento negro, indicamos o livro recém lançado da professora Nilma Lino Gomes intitulado "O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação".

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança e negra. In: GOMES, Nilma Lino & ABRAMOWICZ, A. (Orgs). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BARROS, Daniela. **Educação, Resistências e Tradição Oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2017.
- _____. **Cadê o Negro que estava aqui?** Culturas Populares e Escolarização. Monografia de Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: 2014.
- BARROS, Daniela; PUGGI, Dharana. **E aí bicho? Pra onde vai o lixo?** Material Paradidático. Brasília: 2013.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: FAPERJ e PALLAS, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça**. Revista Educação e Sociedade, Vol. 33, N. 120, p. 727-744. Campinas: 2012.
- _____. **Trajetórias Escolares, Corpo negro e Cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?**. Revista Brasileira de Educação, Número 21. Set/Out/Nov/Dez, 2002.
- _____. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. (Org.). **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal N. 10.369/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005.
- KAISER, Patrícia Nunes de. Práticas pedagógicas e cultura infantil: criando Zonas de Sentido. In: PEDERIVA, P.; DE PAULA, T. R. M.; NASCIMENTO, D. L. **O ato estético: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural**. Curitiba: CRV, 2017.
- MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.
- RODRIGUES, R. M. **Educação das Relações Étnico-Raciais no Distrito Federal: desafios da gestão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília: 2010.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

■ Da educação infantil ao ensino fundamental: construindo um processo de transição compartilhada

 Norma Lucia Neris Queiroz *
Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino **

Resumo: A passagem de uma etapa para outra no processo educativo tem gerado diversas discussões entre profissionais da educação e famílias, especialmente quando se trata da educação de crianças pequenas. Este estudo tem como objetivo analisar o processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, tomando como campo para construção de dados, duas instituições educativas que ofertam educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no Distrito Federal. Optamos pela pesquisa qualitativa, por meio dos seguintes procedimentos: a) grupo focal com cinco professoras, sendo três da educação infantil e duas do 1º ano do ensino fundamental, b) entrevista semiestruturada com três famílias que juntas têm quatro filhos de seis anos. O processo de construção e análise dos dados baseou-se na abordagem histórico-cultural. Os resultados apurados evidenciaram que as professoras de educação infantil relatam que suas propostas pedagógicas privilegiam a brincadeira e o letramento. Suas preocupações não estão voltadas para a alfabetização em si. Já as professoras do ensino fundamental relatam que investem mais tempo na apropriação da língua escrita. Observa-se que as crianças, ao se inserirem no ensino fundamental, enfrentam uma mudança significativa em relação às experiências vivenciadas na primeira e na nova etapa da vida escolar. O brincar, tão valorizado na experiência anterior, é quase excluído da prática pedagógica no primeiro ano. Segundo o relato das professoras, nota-se que há argumentos válidos para os dois projetos de educação propostos por elas. Para preparar melhor a transição das crianças pequenas faz-se necessário o diálogo entre instituições educativas e profissionais de ensino e interação entre práticas de educação infantil e ensino fundamental, considerando o valor atribuído ao brincar e ao letramento social em nossa sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Transição. Educação infantil. Ensino fundamental. Diálogos. Abordagem histórico-cultural.

* Norma Lucia Neris Queiroz é graduada em Pedagogia (Faculdade de Educação/UnB) e Letras (Instituto de Linguística/UnB), mestre em Educação (Faculdade de Educação/UnB), doutora em Psicologia (Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília – UnB). Professora do curso de Pedagogia na modalidade a distância (UaB/UnB) como bolsista do FNDE. Professora do Curso de Educação Infantil a distância para professores da SEEDF ofertado pela UNB/SEEDF/MEC (2018). Professora e Coordenadora do Curso de Especialização de Educação Infantil para professores da educação básica (FE/UnB/MEC). Orientadora Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) aposentada. Pesquisadora dos grupos: Psicologia Cultural - Instituto de Psicologia/UnB; Observatório da Educação da FE/UnB/Capes com alunos do ensino fundamental e suas respectivas professoras da SEEDF; Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo (Redecentro)/UFG e mais seis universidades do Centro Oeste; CEAM-NEAL/CForm/UnB sobre a formação inicial de professores da educação básica. Contato: normaluciaqueiroz@gmail.com.

** Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino é graduada em Psicologia pela FFCL de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (USP), especialista em Psicodrama (Inst. Psicodrama Rib. Preto), especialista em Filosofia da Psicologia e da Psicanálise - Unicamp, mestre em Lógica e Filosofia da Ciência pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), doutora em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e pós-doutora na Université Paris 8 e na UERJ/Proped. Professora adjunto III do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Atua na Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB). Integra o grupo de pesquisa: Educação, pensamento e filosofia: forças políticas do ensinar e do aprender, grupo de pesquisa, ensino e extensão vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da UERJ. Editora Associada da Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, do IPI/UnB (2013-2015). Contato: luciahelena.pulino@gmail.com.

Introdução

A passagem entre as etapas da educação básica tem gerado algumas dificuldades ao longo da história da educação brasileira. De acordo com os profissionais da educação e as famílias, embora essas dificuldades ocorram na transição entre todas as etapas da educação básica, parece que eles assumem uma dimensão mais considerável na vida de algumas crianças da educação infantil que vão cursar o 1º ano do ensino fundamental.

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de transição de crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental da educação básica, na perspectiva de um grupo de professoras e famílias, bem como apontar estratégias para serem desenvolvidas por instituições educativas e famílias, e, assim, reduzir os problemas vivenciados por essas crianças quando ingressam no primeiro ano do ensino fundamental. Optamos por fundamentar nossa análise na abordagem histórico cultural, especialmente, nos estudos de Vigotski (2001) e de outros pesquisadores contemporâneos que têm se preocupado em discutir essa temática.

Sabe-se que as dificuldades vividas na transição por algumas crianças da educação infantil quando vão cursar o ensino fundamental não é algo novo. Entretanto, nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, a educação infantil, ofertada às classes populares, ainda, que em um modelo assistencialista, ganhou espaço como política pública educacional, pautada no argumento de que a criança que participasse dessa modalidade de ensino poderia ter mais oportunidade de sucesso no ensino fundamental (KRAMER, 2011). Nessa perspectiva, a transição da educação infantil ao ensino fundamental não recebia o devido destaque, pois o foco estava na preparação das crianças para se alfabetizarem com sucesso, ou seja, sem reprovação no primeiro ano. O sucesso era entendido como aprovação. Observa-se que o mais importante não era a socialização ou o respeito à singularidade da criança como um sujeito que tem direito a um processo de desenvolvimento integral com qualidade.

Por outro lado, no início do século XXI, registram-se mudanças na legislação educacional brasileira que exigem atenção ao processo de transição entre as etapas da educação básica, especialmente, da educação infantil para o ensino fundamental. Nesse caso, foram instituídas as leis federais 11.114/2005, 11.274/2006 e 12.796/2013. Essa última alterou a Emenda Constitucional 59/2009, modificando a organização do ensino fundamental, especialmente, determinando a ampliação de oito para nove anos do ensino fundamental, a partir da antecipação do ingresso da criança de seis anos de idade para o 1º ano do ensino fundamental e instituindo a obrigatoriedade escolar dos quatro aos dezessete anos de idade. Destaca-se, ainda, que as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), sinalizaram aos sistemas de ensino que a transição merece toda sorte de cuidados para não atrapalhar os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagens da criança. Isto é, o sistema educacional deve estabelecer elos entre educação infantil e ensino fundamental para fortalecer as possibilidades de aprendizagens da criança e de sua interação com seus pares e os adultos na instituição educativa.

Apesar das mudanças na legislação educacional e dos cuidados sinalizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, 2010), Queiroz e Maciel (2014, p.35) ressaltam que as exigências de práticas de letramento, especialmente, aquelas relacionadas à leitura e à escrita têm ocupado um espaço significativo na vida das pessoas no mundo inteiro. Na nossa sociedade não é diferente. A apropriação da língua escrita é, "antes de tudo, um direito fundamental do cidadão e uma das principais vias de acesso ao conhecimento, à cultura e à participação social" (QUEIROZ; MACIEL, 2014, p. 35). Sendo assim, promover o letramento em todos os espaços sociais, inclusive nas instituições educativas, pode ser uma estratégia apropriada para o desenvolvimento dos cidadãos autônomos de nosso tempo e para transformar a vida de todos, da sua comunidade e a do nosso país.

Estudos têm mostrado o sucesso escolar de crianças que vivenciaram experiências de letramento antes de ingressarem na escola formal. Um deles foi desenvolvido por Rego (1994) com uma criança que participou dos quatro (4) aos sete (7) anos de idade dessas experiências em seu próprio lar. Os resultados do estudo evidenciaram que a audição de histórias favoreceu a constituição da língua escrita como instrumento de comunicação e compreensão das unidades de som representadas na escrita. A autora concluiu que as pseudoleituras e escritas constituíram parte importante do processo de descoberta do sistema alfabético e, no processo de alfabetização, essas práticas colaboraram para diminuir as dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita.

Além das experiências de letramento, é interessante reafirmar que a brincadeira é, também, coisa séria (VIGOTSKI, 2003). Ela permite à criança vivenciar o imaginário, descobrir-se a si mesma e apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo (QUEIROZ, MACIEL, BRANCO, 2006, p. 169 *apud* SIAULYS, 2005; QUEIROZ, MACIEL, MUNHOZ, 2016; QUEIROZ, 2017).

Para a maioria dos grupos sociais da nossa sociedade, a brincadeira é consagrada como uma atividade essencial ao desenvolvimento infantil. E no sistema educacional, a única etapa de ensino em que o sistema educacional parece estar mais aberto a promover a

brincadeira na escola e na sala de aula e possibilitar à inovação de seus protagonistas até o presente momento, é a educação infantil (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006) que percebe a brincadeira como uma atividade que envolve a criança e que contribui para o seu desenvolvimento. Com o advento das pesquisas sobre o desenvolvimento humano, observou-se que o ato de brincar conquistou mais espaço, tanto no âmbito familiar, quanto no educacional, pois nos documentos oficiais, essa atividade humana é compreendida como um dos princípios fundamentais, um direito e uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças. Assim, a brincadeira é, cada vez mais, entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, possibilita a resolução construtiva de conflitos e pode interferir na formação de um cidadão crítico e reflexivo (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Tratando da transição, o estudo realizado por Neves (2010), em Belo Horizonte, que teve como objetivo investigar as dificuldades dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente, aqueles que estavam cursando o 1º ano, têm encontrado na escola. Essa pesquisa teve como foco o registro das experiências infantis no momento da transição entre as etapas da educação básica. Nessa perspectiva, os resultados apontaram que no 1º ano o estudante experimenta muitas diferenças na escola, como por exemplo, um discurso que ali, naquela sala de aula, todas as atividades são mais complexas que na sala da educação infantil. Portanto, há necessidade de se repensar a formação do professor, no que tange a articulação entre a brincadeira e a aquisição da leitura e escrita, em um contínuo, da educação infantil ao ensino fundamental. O sistema de ensino deve estabelecer uma proposição que contemple maior integração entre as práticas pedagógicas das duas etapas, especialmente, o brincar e o letramento, considerando que, esses dois eixos são positivos para o desenvolvimento integral da criança na infância.

O estudo realizado por Ribeiro (2014) buscou compreender, também a partir da abordagem qualitativa, como o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental estava contemplado na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora – MG. Para esse olhar, o aporte teórico da Psicologia Histórico Cultural orientou a análise de dados, uma vez que o currículo e seu processo de construção foram abordados em sua historicidade. Os resultados evidenciaram que a dicotomização existente na organização da Educação Básica não favorece a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Demonstraram, também, a urgência de uma reflexão sobre a transição vivenciada pelas crianças da educação infantil que ingressarão no 1º ano do ensino

fundamental para superar esses enquadramentos, que não possibilitam a percepção da criança em sua totalidade, como por exemplo, a criança que brinca é a mesma que, também, aprende.

Na mesma direção, Dias (2014) realizou um estudo com o objetivo de investigar o processo de passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, sob a perspectiva das próprias crianças. Para refletir sobre esse processo, a partir das vozes das crianças, a pesquisadora utilizou como referencial e teoria de base epistêmica o materialismo histórico dialético. O estudo empírico, de natureza qualitativa, foi realizado em dois momentos distintos. No primeiro, acompanhou um grupo de 24 crianças que frequentavam, em 2013, o segundo período de educação infantil em uma instituição pública na cidade de Joinville/SC. No segundo momento, no primeiro semestre de 2014, a pesquisa prosseguiu com 17 crianças do mesmo grupo, agora, frequentando o primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola municipal de ensino fundamental. Os dados foram analisados, segundo a autora, por meio da análise do discurso, desenvolvida por Norman Fairclough (2008), sistematizada nas proposições da ADTO (Análise de Discurso Textualmente Orientada). Ao longo de todo o processo de investigação, a autora percebeu que as práticas pedagógicas realizadas, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, eram pautadas em negociações entre os sujeitos envolvidos. Porém, nas práticas da educação infantil, tornou-se evidente a valorização dos brinquedos e das brincadeiras, e na escola de ensino fundamental, a prática pedagógica focava, essencialmente, na aquisição do sistema de escrita.

As crianças evidenciaram uma concepção de ensino fundamental como um lugar do “ser grande”, fato que as impulsionavam e lhes fomentavam o desejo de ir para essa nova instituição. Dito de outro modo, de acordo com as crianças da pesquisa, estar na “escola” do ensino fundamental era poder estar e fazer parte do mundo da cultura letrada. Entretanto, no acompanhamento posterior, na escola de ensino fundamental, as práticas cotidianas evidenciaram uma grande ruptura com a educação infantil, mesmo que a escola tivesse definido o “dia do brinquedo”. Essa ruptura provocou, além de ansiedade nas crianças, famílias e professores/as, uma cobrança de que a aquisição da linguagem escrita não poderia demorar muito, pois o currículo apresenta e exige o domínio de muitos conteúdos no 1º ano. Tal postura pedagógica secundarizou as demais linguagens presentes na infância, bem como não atendeu para situações de constrangimentos e de sofrimento vivenciados pelas crianças, uma vez que nesse nível de ensino elas se transformam em “gente grande”, ou seja, estudantes.

Ao se considerar esses aspectos, os resultados da

pesquisa indicam uma necessidade urgente de desenvolver a articulação entre os dois segmentos da educação básica, tendo como base a criança e seu desenvolvimento integral, suas múltiplas linguagens e lógicas de apropriação. Em outras palavras, não é suficiente didatizar os jogos e as brincadeiras como estratégias de articulação entre os dois segmentos educativos. Antes de tudo, é fundamental discutir as políticas, tanto de formação docente (inicial e continuada) quanto de organização dos espaços e tempos nas instituições educativas, para serem efetivas nas relações mediadas pelo respeito às crianças.

Importante se considerar também o estudo de Martinati (2012), cujo objeto central foi a análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva de seus protagonistas: crianças, professoras e as recomendações prescritas nos documentos oficiais. O problema da presente pesquisa foi formulado da seguinte maneira: como se tem constituído o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos em instituições de ambos os segmentos? Embora, de um modo geral, esses documentos prescrevam que a transição da educação infantil para o ensino fundamental não deveria ocorrer de maneira abrupta, considerando que é um momento potencial de rupturas e crises que incidem sobre o desenvolvimento biopsicológico da criança, esses cuidados não são considerados na maioria das escolas brasileiras. A abordagem de pesquisa foi a qualitativa e os dados foram construídos em dois momentos: Fase I, realizada com um grupo de dez crianças de 5 e 6 anos de idade de uma escola municipal de educação infantil (EMEI); a Fase II, realizada com quatro crianças de grupo da educação infantil, mas no momento da pesquisa, estudantes do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal ensino fundamental, com idades entre seis e sete anos.

Os instrumentos utilizados nesse estudo foram: questionário com os pais, observação participante nas salas de aula nas duas fases, entrevista semiestruturada com as professoras da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), entrevista com as crianças (reflexiva e narrativa) e produção de desenhos. O material empírico foi videogravado e houve o registro em um diário de campo. Os resultados indicaram: ausências de referências sobre a transição em ambas as instituições de ensino, tanto nos projetos pedagógicos quanto no cotidiano escolar. Não se encontrou um trabalho sistemático sobre a vida futura das crianças na EMEI. Só há menções quanto ao ingresso das crianças na EMEF, quando elas manifestam curiosidades sobre a nova escola. Entretanto, no imaginário das crianças, elas sabem que na nova escola será diferente e demonstram estar abertas à mudança de

instituição educativa, porque a escola do ensino fundamental é socialmente valorizada. Na EMEF, o corpo docente faz poucas referências à vida pregressa do aluno de seis anos que acabou de chegar à escola. É como se aquele aluno tivesse nascido naquele momento. Ele não leva qualquer relatório que apresente o desenvolvimento na educação infantil. Por outro lado, exige-se desse alunos de seis que ajuste-se à nova escola, à nova sala de aula, silenciando-se e controlando o seu corpo. Nesse cenário, tolhe-se a intelecção, os movimentos corporais e especialmente, o brincar que, de acordo com a teoria histórico cultural, é a principal atividade da criança.

Em função da ruptura da desarticulação e da descontinuidade do trabalho pedagógico da educação infantil, algumas crianças sinalizaram sofrimento no processo de adaptação e outras, subvertendo a ordem estabelecida, realizaram frequentes microepsódios de brincadeiras em sala de aula, de certo modo, atenuando a perda do brincar. As crianças da educação infantil e do ensino fundamental atribuem grande importância ao brincar, o que sugere que um trabalho sistemático sobre a transição traria contribuições relevantes, sobretudo, no ensino fundamental, no qual a atividade da brincadeira desaparece da proposta pedagógica. Portanto, urge a necessidade de ações articuladoras entre a educação infantil e o ensino fundamental. Ressalta-se, também, a importância do investimento na formação inicial e continuada dos docentes, principalmente no que diz respeito à atividade da brincadeira preconizada pela teoria histórico cultural, sobretudo quando se considera esta atividade como um instrumento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os problemas evidenciados sobre a implantação do novo ensino fundamental são, também, consequências da forma pela qual o poder público prescreve ideias e práticas pedagógicas, por meio de leis e normas, mas não provê as condições de sua implementação. Tal situação indica a necessidade de debates sobre o qual é de fato o projeto para a educação da infância brasileira e sobre a importância de se ampliar o público docente para o qual se oferecem os cursos de formação que, atualmente, em sua maioria, privilegiam a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental.

Construindo as informações do estudo

O ponto de partida deste nosso texto foi o estudo realizado em duas instituições educativas no ano de 2017, sendo que uma delas ofertava educação infantil e a outra, os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino no Distrito Federal. A abordagem de pesquisa foi a qualitativa, uma vez que se considerou a mais adequada para responder aos objetivos

propostos para este estudo. Godoy (1995) afirma que a abordagem qualitativa é extremamente relevante em estudos educacionais, uma vez que ajuda o pesquisador a buscar compreender o fenômeno no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo, portanto, ser analisado de modo integrado. Nesse caso, “o pesquisador vai ao campo empírico “captar” o fenômeno em estudo, a partir da ótica das pessoas nele envolvidas e, na análise, considera relevantes todas as dimensões apresentadas pelos pesquisados e as informações captadas no campo empírico” (GODOY, 1995, p. 23).

Na pesquisa empírica, foram utilizados os seguintes instrumentos: grupo focal, orientado por um roteiro de questões, com cinco professoras, sendo três da educação infantil e duas do 1º ano do ensino fundamental, entrevista semiestruturada com três famílias, as quais tinham ao todo quatro filhos de seis anos de idade, cursando o 1º ano do ensino fundamental e todos eram oriundos do Centro de Educação Infantil pesquisado.

As profissionais da educação eram todas professoras efetivas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, na faixa etária entre 28 e 35 anos de idade, com cinco a doze anos de experiências na docência em sala de aula. Até o momento da pesquisa, elas só tinham tido experiência docente nessa etapa, mas as duas professoras que estavam atuando no ensino fundamental, já tinham trabalhado como docentes tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental. Uma das professoras da educação infantil possui curso de especialização em educação infantil, realizado na Universidade de Brasília e as professoras do ensino fundamental cursaram, com recursos próprios, a especialização em psicopedagogia, ofertada por uma instituição particular a distância.

Das cinco professoras participantes na construção das informações no grupo focal, três delas (duas da educação infantil e uma do ensino fundamental) declararam que seu ingresso na carreira de magistério não foi uma opção inicial. Elas queriam exercer outras profissões, mas ao longo do tempo, aprenderam a gostar de ser professoras. As outras duas, ao contrário, sempre pensaram em atuar nessa profissão. Apesar de não terem feito curso normal, escolheram como formação no ensino superior, o curso de Pedagogia. Durante o curso sempre se identificaram com disciplinas que tratavam das práticas pedagógicas. Desde o ingresso na rede de ensino do Distrito Federal, elas têm procurado aprender mais sobre a profissão para realizar práticas pedagógicas mais significativas para as crianças, por meio de estudos individuais e de cursos de formação continuada oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e cursos de especialização realizados em outras instituições nesses últimos anos.

Já as famílias participantes foram selecionadas em

uma reunião de pais na instituição educativa, na qual apresentamos os objetivos da pesquisa. Após essa apresentação, a equipe gestora incentivou as famílias a contribuir com o estudo. Doze participantes manifestaram interesse para participar da pesquisa. Diante do exíguo tempo para a pesquisa, realizamos em outra sala o sorteio aleatório de apenas três famílias. Nesse mesmo dia, realizamos uma entrevista semiestruturada para identificar as dificuldades ou não de seus filhos durante esse primeiro ano de escolarização no ensino fundamental.

A composição das famílias resultou em quatro adultos, pois em uma delas estavam presentes, o pai e a mãe. As outras duas famílias, apenas as mães participaram da entrevista. O pai, Augusto, tinha 29 anos de idade, era casado com Paula de 21 anos e tinham a filha, Isabela. As outras duas mães, Lucília e Janete, ambas casadas, tinham 24 anos e 25 anos, respectivamente. Janete tinha dois filhos com a mesma idade, porque eram gêmeos: Gabriel e Gabriela e Lucília, o filho Ricardo. Ambas as crianças tinham 6 anos de idade. Os nomes dos participantes são fictícios para preservar sua identidade.

Todos os participantes da pesquisa, incluindo as professoras, assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) no momento da aplicação dos instrumentos de pesquisa e demonstraram muito interesse em contribuir com informações significativas para esse estudo.

Discutindo as informações construídas no campo empírico e a análise dos resultados

Neste tópico, analisamos o processo de transição de crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental da educação básica, na perspectiva das professoras e das famílias. Em seguida, serão apontadas estratégias que as instituições educativas e famílias possam desenvolver e, assim, reduzir problemas vivenciados pelas crianças da educação infantil, quando ingressam no primeiro ano do ensino fundamental.

Como a instituição educativa, professores e famílias podem contribuir para o processo de transição compartilhada da educação infantil para o ensino fundamental?

Para compreender o processo de transição da educação infantil ao 1º ano do ensino fundamental, sugerimos no grupo focal, que as professoras explicitassem como desenvolviam suas práticas pedagógicas e o que consideravam essencial para as aprendizagens das crianças/estudantes. Seguem os depoimentos delas, começando pela Professora Marina. Para elas,

Em sala de aula, você tem de ter organização para que os alunos aprendam, para que você consiga trabalhar os conteúdos.

Eles são muito importantes. Não estou ali para tomar conta dos alunos. Não sou babá. Sou uma profissional. Como tem tanta coisa para fazer, temos de brincar menos e trabalhar. Eu pelo menos me vejo assim (Prof.^a Marina – EF).

A organização da sala é importante. Concordo com a colega, mas a minha preocupação com as crianças é que construam a socialização com os colegas e vejam a escola como um lugar gostoso e tenham prazer de estar ali. Por isso, planejo muitas brincadeiras na semana (Prof.^a Rita – EI).

Eu também acho que a escola tem de ser um lugar prazeroso para a criança que está começando. Então, faço muitas brincadeiras e muitas leituras de histórias. (Prof.^a Vera – EI)

Acho que na educação infantil, a brincadeira é muito importante. Não sou a favor de alfabetizar nessa fase. A criança vai ter tempo. Então procuro priorizar a brincadeira (Prof.^a Francisca – EI)

Sou muito preocupada com minha prática pedagógica. Busco trabalhar muitos conteúdos com os estudantes para eles se alfabetizarem, porque geralmente recebo alunos que não estão alfabetizados, mesmo quando frequentam educação infantil. O primeiro ano tem muitos conteúdos. Não dá para brincar muito. O aluno gosta de aprender. Se não der a ele não vai se alfabetizar (Prof.^a Denise – EF)

A partir dos depoimentos das professoras mencionados acima, é possível observar que as atividades centrais das práticas pedagógicas desse grupo de professoras são diferentes. As professoras de educação infantil privilegiam, em suas práticas pedagógicas, a brincadeira e o letramento por meio da contação/audição de histórias infantis e suas preocupações não estão dirigidas ao processo de alfabetização. Já as professoras do ensino fundamental deixam claro que a apropriação da língua escrita se torna a centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, investem mais tempo em atividades de dirigidas à alfabetização e ao letramento. Quando analisamos que a criança da educação infantil é o sujeito central do processo educativo, no qual a brincadeira e o letramento mais amplo constituem sua rotina na sala de aula. Imagina-se que ao ingressar no primeiro ano, ela deverá estranhar muito a nova rotina, uma vez que a brincadeira, que era tão valorizada na experiência anterior, poderá até ser excluída.

Por outro lado, observa-se que tanto as professoras da educação infantil quanto às professora do ensino fundamental teceram argumentos, justificando a organização da sua prática pedagógica. Entretanto o sujeito da educação mais importante aqui, é o estudante do 1º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, sugerimos que talvez fosse interessante as professoras dessa etapa dialogar sobre suas práticas pedagógicas com vistas a atenuar a lacuna que aparece em seus depoimentos, ou seja, dialoguem de modo semelhante ao ocorrido com professoras do estudo desenvolvido por Ribeiro (2014).

Um dos resultados evidenciado por Ribeiro recomenda que profissionais da educação, especialmente, os professores, façam com urgência, uma reflexão sobre

a transição das crianças da educação infantil que irão ingressar no 1º ano do ensino fundamental para que as crianças se familiarizem com a nova escola, caso identifiquem alguma dificuldade criem estratégias para superá-la, aprimorando sua concepção, a partir da afirmação de que “a criança que brinca na educação infantil será a mesma que também, aprende no 1º ano do ensino fundamental” (RIBEIRO, 2014, p. 78).

Destacamos ainda, os resultados trazidos por Martinati (2012) quando ela afirma que é importante promover a transição da educação infantil para o ensino fundamental, ressaltando que os professores procurem conhecer as crianças que estão recebendo em sua sala de aula, pois, aos seis anos, elas já construíram uma história de vida e a ampliação de aprendizagens não pode se dar apenas por meio do silêncio e do controle corporal. Nesse sentido a teoria cultural revela que a brincadeira, principal atividade da criança, pode contribuir para a construção dos mais diversos conhecimentos.

Concordando com Neves (2010), sugerimos que o sistema de ensino deve propor uma maior integração entre as práticas pedagógicas das duas etapas, especialmente, do brincar e da aquisição da língua escrita e demais linguagens para o desenvolvimento integral da criança na infância.

A articulação entre as etapas da educação básica é importante para dar continuidade ao trabalho pedagógico da educação infantil, bem como eliminar o sofrimento de algumas crianças no início do processo de escolarização e reduzir ao máximo as estratégias de resistência para aprender os conteúdos necessários e as rotinas escolares, pois apesar de eles ingressarem no 1º ano do ensino fundamental, continuam sendo crianças.

De acordo com Vigotski (2003) afirma que as crianças de 0 a 6 anos de idade atribuem grande importância ao brincar. Nesse sentido, um trabalho pedagógico, pautado na atividade humana, que oriente a transição escolar traria contribuições relevantes, sobretudo ao ensino fundamental. Ressalta-se, portanto, que as ações articuladoras entre a educação infantil e o ensino fundamental devem repensar a formação inicial e continuada dos docentes, principalmente no que diz respeito à brincadeira defendida pela Teoria Histórico Cultural, sobretudo, quando se considera esta atividade como um instrumento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No grupo focal, a professora Vera (EI) participante do estudo, nos disse que:

(...) as crianças da educação infantil sabem como ninguém que sua rotina escolar mudará no ensino fundamental. Algumas delas são informadas sobre a nova etapa por irmãos mais velhos, amigos maiores ou adultos sobre coisas que até não são reais como, por exemplo, no 1 ano, você tem de escrever e fazer tudo rápido, pois a professora não vai esperar você fazer de

forma lenta assim. Anda, termina logo de fazer esse desenho. Lá, você não vai brincar mais e tem de ficar de boca fechada todo o tempo.

O depoimento anterior da Professora Vera parece deixar ainda mais clara a necessidade de a instituição educativa e os professores contribuírem para o processo de transição, para que as crianças da educação infantil não sejam submetidas a acreditar em fatos irreais e exagerados que podem funcionar quase como uma ameaça, como: “No primeiro ano, você tem de escrever e fazer tudo rápido, pois a professora não espera os alunos que escrevem assim lento... Lá, você tem de ficar de boca fechada todo o tempo”. Sabe-se que discursos como esses em nada encorajam as crianças a construir expectativas positivas sobre si e a escola. A maioria das crianças enfrenta novidades muito bem. Afinal, desde que nasceram desbravam, continuamente, um mundo de “coisas novas”. Entretanto, essas crianças não aprendem sozinhas, como destaca Vigotski (2001), elas aprendem com o Outro que pode ser um adulto, uma criança mais experiente e/ou um instrumento. E são esses Outros que orientam a criança para enfrentar esse novo mundo e essas orientações podem fazer muita diferença na transição escolar das crianças/estudantes.

Com a orientação da instituição educativa, as famílias das crianças podem se sentir mais acolhidas e, com isso, repassar com confiança as orientações aos filhos sobre a nova etapa de forma mais tranquila e sem exageros. Essas orientações podem ser feitas em uma reunião de pais durante o último bimestre do ano, no qual a equipe gestora pode incluir a participação dos professores do 1º ano, quando forem da mesma instituição ou quando houver mudança. Outra estratégia pode ser convidar a equipe gestora da escola de ensino fundamental para esclarecer as dúvidas dos pais e apresentar, de um modo geral, o funcionamento da instituição, o currículo, a dinâmica das aulas e atividades e o processo de avaliação.

A nosso ver, contar com o apoio das famílias na instituição educativa é essencial para que a criança se sinta tranquila e pronta para iniciar uma nova etapa com o desejo de aprender de forma significativa. Por isso, sugere-se que a equipe gestora inicie o trabalho de transição com os professores, discutindo encaminhamentos e o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças em sala de aula, incluindo, também, as famílias, se puder. Algumas ideias interessantes que podem ser produzidas com as crianças são:

- levantamento de expectativas das crianças da educação infantil sobre o que esperam encontrar no 1º primeiro ano do ensino fundamental.
- contação de histórias que envolvam a temática

de mudança de escola, fortalecendo a possibilidade de as crianças entrarem em contato com os novos conhecimentos, novos professores e os novos colegas.

- interação com os estudantes do 1º ano por meio de uma entrevista coletiva orientada pelos professores da educação infantil e do ensino fundamental, com roteiro de perguntas e respostas do grupo.
- construção, com as crianças, de um guia, com dicas para orientar os estudantes no 1º primeiro ano do ensino fundamental, a partir de entrevistas com as crianças da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental.
- programação de atividades e brincadeiras que envolvam os estudantes dos dois níveis de ensino.
- projeto de trocas de cartas/desenhos entre as crianças das duas etapas de ensino. Nesse caso, o projeto tem de começar até o início do 3º bimestre para criar vínculos e tempo hábil para trocar as cartas/desenhos
- uma visita à escola de ensino fundamental e à sala do 1º ano, mesmo que no próximo ano a criança estudará em outra escola, com a participação dos pais que quiserem ir.

O trabalho pode alcançar, também, os pais, caso a instituição educativa queira elaborar um guia com informações para orientá-los, para que a transição das crianças para o 1º primeiro ano do ensino fundamental ocorra da melhor forma possível. Sendo a inclusão das crianças feita na mesma instituição ou em outra, as equipes de profissionais têm de trabalhar conjuntamente. O fato de ser em outra escola não pode se constituir como impedimento para o trabalho conjunto. Ao contrário, esse trabalho pode ser uma roda de conversa sobre as crianças e deve ser visto como uma oportunidade para as duas equipes construir um projeto de transição mais equilibrada e, com isso, beneficiarem as crianças. Caso a família decida matricular seu filho em outra escola fora desse circuito, a instituição de educação infantil deverá fornecer um relatório para a escola do ensino fundamental conhecer a criança que está recebendo. A trajetória escolar deve ser encarada como uma trajetória contínua e não como etapas isoladas.

Considerações finais

A nosso ver, é salutar a instituição educativa explicitar para a criança sobre as mudanças que estão ocorrendo em sua trajetória escolar. Isso pode ser feito do mesmo modo quando o professor mostra o quanto ela aprendeu durante aquele bimestre ou aquele ano. Por exemplo, o professor pode comparar desenhos mais antigos com os mais recentes, destacando os traços do início do ano e os que a criança está fazendo agora. Isso permite

que a criança tenha confiança em seu desenvolvimento e se sinta mais capaz de continuar aprendendo na nova etapa do ensino fundamental.

Em nosso texto, partimos do ponto de vista de que as crianças da educação infantil que irão para o 1º ano do ensino fundamental têm expectativas em relação ao que vão aprender na nova instituição educativa ou na nova sala de aula, sem deixar de gostar de brincar e, acreditamos que talvez sejam capazes de aprender de forma mais significativa se puderem continuar brincando no cotidiano da escola mesmo que ela seja um pouco reduzida. Sugerimos que a rede de ensino invista intensamente na formação continuada dos professores de todas as etapas de ensino para incluírem, em suas práticas, atividades de aprendizagem interessantes e ao mesmo tempo lúdicas no contexto escolar. Isso pode permitir que se sustentem o desejo e a curiosidade das crianças, as quais, frequentemente, expressam nos primeiros contatos com o novo contexto escolar, além de possibilitar que algumas crianças superem obstáculos ou limitações, como timidez, por exemplo e possam se abrir para as novas experiências a serem vividas na escola do ensino fundamental.

Queremos terminar este texto com uma das estrofes

do poema: Para Sara, Raquel, Lia e para todas as Crianças, de Carlos Drummond de Andrade, em que ele nos mostra como deveria ser a escola desejada por ele:

Eu queria uma escola que cultivasse
a curiosidade de aprender
que é em vocês natural.
Eu queria uma escola que educasse
seu corpo e seus movimentos:
que possibilitasse seu crescimento
físico e sadio. Normal
(<http://www.bancodeescola.com/andrade.htm>)

Que bom citar este poema aqui, pois sempre reflito sobre esse contexto com os meus pares e as famílias de crianças com quem tenho convivido ao longo desses anos de experiência profissional. É motivo de satisfação e orgulho para os pais e para a escola, quando seus filhos e estudantes sustentam a curiosidade e mantêm o desejo de se desenvolverem como cidadãos críticos, reflexivos, criativos e responsáveis. Uma transição equilibrada da educação infantil para o ensino fundamental é primeiro passo para o cultivo da curiosidade e do desejo de aprender. ■

Referências Bibliográficas

ANDRADE, C. D. **Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças**. Salvador, Editora da Universidade Federal da Bahia) Disponível <https://www.facebook.com/AfinalQuemEOAutor/posts/690542320985608>. Acesso em 03.01.2018.

BRASIL. **Lei 12.796/2013 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9394/1996, de 20/12/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a divisão da educação em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e torna obrigatória a educação das pessoas de 4 a 17 anos de idade.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 07/2010, de 15 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2009.

_____. **Lei 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9394/1996, de 20/12/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, 2006.

_____. **Lei 11.114/2005, de 16 de maio de 2005**. Altera dos artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9394/1996, de 20/12/1996 com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB/ CNE nº 01/99, de 07 de abril de 1999**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 1999.

_____. **Lei 9.394/1996, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

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

- DIAS, E. B. **Da educação infantil para o ensino fundamental**: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças? Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação) – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, 190 f, 2014.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- KRAMER, S. Infância e Pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In Eloisa A. C. Rocha; Sonia Kramer (Orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas- São Paulo: Papirus, 2011.
- MARTINATI, A. Z. **Faz de conta que eu cresci**: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 233 f, 2012.
- NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. **A passagem da educação infantil ao ensino fundamental**: tensões contemporâneas. *Revista Educação e Pesquisa*: São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2011.
- NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso em Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.
- QUEIROZ, N. L. N. A infância no campo: o brincar e o lugar da brincadeira. In Denise Oliveira Alves; Erasmo Baltazar Valadão e Norma Lucia N. de Queiroz (Orgs). **Educação emancipatória**: movimentos sociais e contra hegemônicos. Curitiba: CRV, 2017.
- _____; MACIEL, D. A.; MUNHOZ, S. C. D. Ler e escrever na educação infantil: uma questão de entretenimento ou algo mais? In: Silviane Barbato; Maria Fernanda Farah Cavaton (Orgs). **Desenvolvimento Humano e Educação**: contribuições para educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental Sergipe: EdUNIT, 2016.
- _____; MACIEL, D. A. Contribuições da contação de histórias infantis e a formação da criança leitora. In: **Revista Unisinos**. vol 18, n (1), p 25-34, jan/abril, São Leopoldo-RS, 2014.
- _____; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. In: **Revista Paideia**. vol 16, n (34), p 169-179, Ribeirão Preto-SP, 2006.
- REGO, L.B. 1994. Descobrir a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: M.A. KATO. **A concepção da escrita pela criança**. 2 ed., Campinas, Pontes, p. 105-133
- RIBEIRO, E. C. **Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora**: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora Minas Gerais. 2014.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **A formação da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

■ ARTIGOS

■ Inovar, criar, experimentar, pesquisar e documentar a prática pedagógica: um caminho para o fortalecimento do trabalho docente

 *Lúcia Maria Ventura Maia* *
Hélio José Santos Maia **

Resumo: O trabalho apresenta projeto de alfabetização de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública do Distrito Federal, com criança em inclusão. O texto faz uma reflexão sobre a atuação de professor como pesquisador para a melhoria da sua prática pedagógica, pautando-se pelo referencial teórico do construto da autoeficácia da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, bem como, a utilização de subsídios da técnica de peças didáticas¹ do dramaturgo Bertolt Brecht, na construção de narrativas criadas pelos alunos, objetivando a elaboração de uma “rádionovela” como produto final mostrando metodologia e o processo utilizado como veículo facilitador do processo de alfabetização e outros ganhos de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Prática pedagógica. Autoeficácia. Peça didática. Inclusão.

* *Lúcia Maria Ventura Maia* é pedagoga, especialista em educação inclusiva e alfabetizadora. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: lucia.ventura@edu.se.df.gov.br.

** *Hélio José Santos Maia* é licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UnB (PPGEC/UnB), doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB). Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Contato: heliomaia@unb.br.

Introdução

O trabalho do professor em sala de aula no processo educativo o envolve no cotidiano com as emergências das demandas de tal modo que muitas vezes as experiências bem sucedidas na prática pedagógica não são registradas para o compartilhamento com os pares e com todos os que se dedicam ao estudo e acompanhamento dos processos educativos. Embora o registro pontual por meio de fotografias e filmagens seja comum no ensino fundamental, o registro escrito fundamentado na pesquisa não é algo frequente no trabalho do professor nesse nível.

O compartilhamento de experiências, de iniciativas inovadoras, de análise e reflexão da prática de quem atua na ponta do processo de ensino é substancial para a formação continuada do docente. Dessa forma, fomentar iniciativas que façam o professor documentar sua ação para aperfeiçoar as trocas, promover a pesquisa na área, divulgar resultados obtidos, contribui para a construção de novos caminhos na educação.

O presente trabalho representa o produto de observação e documentação de prática pedagógica de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental em projeto de alfabetização de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de seis a oito anos de idade em turma de integração inversa, ou seja, com criança em inclusão, perfazendo um total de 17 alunos. O projeto foi delineado para atender ao proposto pelo curso de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Distrito Federal no ano de 2013 e transcorreu em todo o segundo semestre deste ano.

Todo projeto foi construído levando em consideração a presença de aluno com deficiências múltiplas em inclusão na sala de aula, sendo o fio condutor para o delineamento metodológico e adequação dessas práticas para os demais alunos. Procurou-se assim, atender as determinações para turmas nessas configurações. Ao contrário do que se faz habitualmente em que os alunos devem se adaptar aos procedimentos do professor.

Como a pesquisa e a experimentação foram constantes no processo de execução do projeto, houve a necessidade de estudos de elementos teóricos que embasassem a práxis adotada, desse modo, utilizou-se como subsídio teórico para motivação o construto da autoeficácia de Albert Bandura da Teoria Social Cognitiva e princípios da técnica de peça didática de Bertolt Brecht. Todo o transcurso do trabalho foi documentado por registros escritos, fotográficos e sonoros e podem ser consultados diretamente com seus autores.

Fundando as bases do projeto de alfabetização inclusiva

O processo de alfabetização exige dedicação e atenção constante por parte do condutor, cabendo ao professor o protagonismo na escolha de meios e métodos para a sua consecução e, sobretudo para o estabelecimento de motivação dos alunos. Neste intuito, o professor deve conhecer sua turma, as particularidades de cada um, os estilos de aprendizagem (KOLB, 1984) e cognitivos. Isso exige observação apurada, meios materiais adequados, planejamento e dedicação para a realização de personalização máxima possível do ensino, certa quantidade de criatividade e o registro constante de todo processo de observação, bem como, das reflexões geradas. A documentação produzida pelo professor, nesse aspecto, torna possível direcionar ações que podem possibilitar a resolução de problemas. Como menciona Bizzo (2009, p. 65),

Documentar os progressos e as dificuldades dos alunos não é apenas uma forma de colher rica fonte de elementos para uma avaliação do aprendizado dos alunos e da eficiência do trabalho do professor. Esses dados podem ser analisados de forma mais aprofundada, procurando por elementos que revelem novos significados e formas alternativas de conceber o conhecimento ministrado na escola.

Possivelmente esses saberes, produto do esforço docente em detectar as especificidades e necessidades de cada aluno, permitem ao professor a identificação de padrões de interesses partilhados por todos, sendo possível a escolha de um caminho que motive os alunos no seu processo de alfabetização. A tarefa é laboriosa e torna-se mais delicada quando as turmas apresentam crianças em inclusão, pois, para estas, a via de integração com as demais se centra nos elementos de interesses delas que possam ser usados no ensino de modo a incluir a todos.

Outro aspecto incisivo a ser levado em consideração na alfabetização é a perspectiva motivacional. Possivelmente alunos estarão bem mais propensos a aquisição da aprendizagem se devidamente motivados para tal. Nesse sentido, outro encaminhamento teórico seguido na construção metodológica aqui relatada diz respeito ao construto da autoeficácia, que pode ser definida como a avaliação individual da eficiência pessoal (BANDURA, 1986, 1993). Este conceito que foi construído ao longo dos anos 1977 a 1997, por Albert Bandura hoje pode ser enunciado como referindo-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações (AZZI; POLYDORO, 2006). Sua discussão e entendimento se inserem na Teoria Social Cognitiva, sendo muito usada para compreensão de aspectos

motivacionais em várias áreas das atividades humanas, como nos esportes, trabalho, saúde e na educação. Numerosos trabalhos sobre o tema têm sido produzidos e publicados internacionalmente, porém, sua produção nacional é mais tímida (AZZI; POLYDORO, 2006). Essa utilização tem obtido realce e se mostrado um agente que pode contribuir no aspecto motivacional para entendimento do comportamento humano e sua capacidade de realizações.

No campo do construto da autoeficácia na teoria de Bandura, há uma importante contribuição à educação. Tem-se investigado as origens das crenças geradoras da mesma que influenciam em maior ou menor grau a sua aquisição. Segundo Bzuneck (2001, p. 121),

Como se formam ou de que fontes se originam as crenças de auto-eficácia é um outro aspecto de importância educacional. Segundo Bandura (1986), acompanhado por todos os autores que têm trabalhado nessa linha de estudos, quatro são as fontes que dão origem a essas crenças: as expectativas de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos. Elas podem atuar de forma independente ou combinada. Em função delas os alunos chegam a avaliar seu grau de eficácia tanto no início de qualquer tarefa como ao longo de sua execução, a cada segmento ou parte do trabalho.

Em uma rápida caracterização de cada uma dessas fontes geradoras de autoeficácia, a mais importante diz respeito às experiências de êxito, ou seja, ao experimentar o êxito em tarefas similares, o aluno fortalece a crença de que conseguirá ter desfecho semelhante em tarefas equivalentes. O inverso, em relação ao fracasso, gera um julgamento menor nas suas capacidades. Quanto à experiência vicária, que se estabelece como a segunda fonte geradora de autoeficácia em grau de importância, representa a experiência adquirida por um estudante ao observar situações de êxito em colegas. Ao se afinar com os mesmos por semelhança e nivelamento, o aluno passa a acreditar ser capaz de realizar o desafio de modo igual. Pelo contrário, ao verificar que colegas não conseguem desempenhar uma ação de modo satisfatório, este mesmo estudante perde o interesse, pois pode passar a se julgar também incapaz.

Já a persuasão verbal, que consiste em comunicar ao aluno que ele possui os elementos para ter êxito em uma ação, é considerada fonte geradora de autoeficácia com menor importância em relação às anteriores, pois, para ser eficiente, a pessoa que tenta persuadir deve gozar de credibilidade frente ao estudante. Porém, se o mesmo fracassar, há um descrédito nesse tipo de estímulo. Por último, os estados fisiológicos dos indivíduos, como ansiedade, indisposições fisiológicas, tristeza, entre outros, podem levar insegurança ao aluno diante de um ato, estabelecendo uma possível sensação de incapacidade.

Pelo exposto acima, a autoeficácia e suas fontes geradoras, serviram de guia eficaz para a escolha dos caminhos trilhados no trabalho ora evidenciado, pois, os elementos mais eficientes como fonte geradora de autoeficácia nos estudantes foram experimentados como pode ser observado adiante.

Outro referencial usado para o trabalho, diz respeito à técnica das peças didáticas de Bertolt Brecht (1898-1956), dramaturgo alemão que refletiu em sua obra as mazelas do século XX, que segundo Oliveira (2013),

A característica mais importante da obra de Brecht é a visão que ele tinha do teatro como um elemento que deve apresentar à sociedade os fatos cotidianos a fim de que o espectador se julgasse, portanto, tudo serviria de depoimento e documentação. [...] Nenhum outro escritor foi tão representativo da sua época quanto Brecht. Uma época tumultuosa de rebeldia e de protesto refletida extraordinariamente em suas obras, que apontam sempre para os problemas fundamentais do mundo atual: a luta pela emancipação social da humanidade.

Portanto, dentro de uma percepção das realidades sociais que são refletidas e trazidas à baila quando da construção das narrativas individuais ou coletivas por parte dos integrantes de um grupo social, ao buscar o subsídio da peça didática brechtiana, focou-se na possibilidade de entender os porquês da construção de uma história fruto da contribuição de todos, em que brotaram possivelmente os reflexos das realidades do convívio dos estudantes, provenientes de comunidade carente e em risco social. Essas afinidades foram importantes para a construção de um processo dramático que despertou o interesse de todos, já que se pautou em uma realidade vivida e testemunhada.

Na dramaturgia com peças didáticas, o caráter central da sua aplicação é funcionar como meio de aprendizagem, conduzindo os indivíduos participantes ao entendimento de seus contextos sociais como trilha para a aquisição de autoconhecimento e de postura crítica frente à realidade. A peça didática, embora se enquadre como manifestação das artes cênicas, representa no nosso entendimento, uma via metodológica para o ensino.

Metodologia

No desenvolvimento do trabalho a metodologia utilizada se inseriu na rotina da sala de aula. A princípio pouco tempo foi disposto para sua realização, mas, com o passar dos dias, o interesse manifestado pelos alunos levou a uma extensão maior de tempo dispensado ao projeto. Trabalhou-se por um semestre letivo com os alunos até sua finalização. Como o projeto ocorreu no segundo semestre do ano, parte dos alunos já apresentava alguma habilidade leitora

e escritora, o que auxiliou na aceleração do aprimoramento da alfabetização.

Como informado, a metodologia foi construída na tentativa de envolver todos os alunos em processo de alfabetização integrando um aluno especial diagnosticado como possuindo deficiências múltiplas, procurou-se assim encaaminhamento para que suas necessidades fossem atendidas. Pelo entendimento de Godói (2006, p. 13):

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.

O aluno em questão apresentava interesse e potencialidades para música e para encenação e estava desajustado em demonstrar esses talentos também na dança e nas dramatizações, pois em qualquer situação lá estava fazendo suas performances. Para ele era muito importante mostrar aos outros os seus valores, já que ainda não dominava as habilidades de leitura e escrita.

Desta forma, a motivação buscada se deu por meio de um convite à turma para a produção de uma narrativa na tentativa de elaborar o que se chamou de "rádionovela". Embora se entenda a rádionovela como um seriado sonoro que se estabelece ao longo de um tempo para a contação de uma história, aqui a sua conotação é de um meio para desenvolver sequências didáticas que incluíssem várias formas artísticas com a finalidade de integrar todas as crianças em torno de um produto sonoro final. Dado a extensão do processo para sua elaboração, decidiu-se pela denominação rádionovela, ainda que o produto final tenha uma curta duração. Entendeu-se no processo a importância da arte no cotidiano escolar, principalmente por trabalhar em turma com crianças especiais que necessitam de atividades diversificadas que valorizem suas potencialidades e não as suas dificuldades.

Por conseguinte, ao focar o campo de interesse do garoto com deficiências múltiplas, pretendeu-se atraí-lo para algo que lhe era familiar e que certamente em seu ambiente doméstico valorizado e elogiado, no caso, o ato de cantar e representar. Observando as fontes geradoras autoeficácia de Bandura (1986, 1993), o aluno especial tinha experiência real de êxito nesse gosto musical cultivado e estimulado pela família, portando, estava localizada a motivação para a inclusão do aluno com os demais. Ao se estabelecer a interface de congregação de todos, os demais estudantes foram solidários com aquele aluno e motivados para a construção da narrativa. Nesse sentido, abriu-se espaço para que

cada um falasse do que lhe era familiar contribuindo nesta construção.

Assim as atividades de sequências didáticas para a radionovela iriam abarcar muitas atividades orais no momento da concepção da história e da encenação das falas, movimentos corporais, desenhos das cenas, atividades estas que o aluno em inclusão estaria totalmente envolvido, como também existiram ações que englobavam outros alunos com necessidades diferentes como leituras, produções textuais diversas, escritas de frases e palavras, escutas de textos sobre novela, rádionovela, trabalhos em grupos por níveis de aprendizagem, ou de níveis diferentes a fim de permitir a socialização de saberes, jogos, brincadeiras, etc.

Para isso, inicialmente por se tratar de uma turma de 1º ano, foi realizado um trabalho a partir de desenhos de histórias criadas pelos mesmos com o intuito de estabelecer aprendizagem de princípios de narrativas tomando como ponto de partida elementos da sua própria criação. Posteriormente, apresentou-se à turma histórias infantis em áudio para que treinassem a percepção auditiva, os sons, as músicas, as falas dos personagens com suas respectivas impostações. Após esta etapa, os alunos foram desafiados a produzirem uma história. Como o fato gerador da narrativa deveria centrar-se nos interesses do aluno em inclusão, estabeleceu-se em comum acordo com a turma que a história deveria girar em torno de um garoto que gostava de cantar.

A partir desse tema, as palavras-chave da temática, como "garoto", "cantor", "cantar", "gostar" e outras tantas, foram sendo trabalhadas a partir do envolvimento emocional no qual todos estavam imbuídos, além disso, atuou-se nas dificuldades de cada aluno objetivando a superação.

Com relação aos recursos materiais, por meio de uma caixa de som amplificada, as crianças foram apresentadas a uma coleção de recursos sonoros em padrão mp3, a barulhos de chuva, trovão, ruas movimentadas, talheres, entre outros. Na medida em que os sons eram ouvidos, as crianças eram encorajadas a imaginar sua origem. Os alunos tomaram contato também com um banco de trilhas sonoras, com o intuito de expressarem emoções induzidas pelas músicas, como tristeza, tensão, medo, alegria, etc. Utilizando-se este método foi escolhida a trilha sonora para embalar o enredo coletivamente construído. As falas sugeridas pelos alunos passaram a identificar os dubladores-atores para as personagens. Estas falas eram gravadas e trabalhadas em sala de aula, por meio de exercícios, deveres de casa, enfim, compuseram o texto final da dramaturgia coletiva. Após essa etapa, todo material gravado foi editado em software de edição para produção final. A pequena história concluída teve duração de oito minutos e vinte dois segundos e serviu de base para que os respectivos

alunos dubladores atuassem como atores na etapa seguinte ao trabalho que foi a própria encenação do produto final. Nessa etapa, os alunos apenas encenaram o enredo dublando o trabalho já feito.

Resultados

No transcurso do projeto, percebeu-se que com o estímulo a criatividade, houve maior engajamento dos alunos na participação das atividades em sala de aula, mesmo naquelas que não estavam diretamente ligadas ao projeto. Uma das etapas instigantes foi a busca de caracterização das personagens. Todos foram desafiados a imaginar uma “personalidade” para o garoto em questão, e sugestões de narrativas começaram a despontar. Os alunos foram sugerindo que o garoto protagonista da história, deveria ser pobre, filho de mãe batalhadora e de um pai preguiçoso, com muitos irmãos e com um imenso gosto pelo canto, mas, que diante da pobreza e da falta de oportunidade dificilmente realizaria seu sonho de se tornar cantor. No rastro dessa caracterização, o delineamento da personalidade das outras personagens também foi esboçado.

A caracterização do garoto protagonista o inseriu em um ambiente familiar, testemunhado nas realidades de cada um. Aspecto importante na construção das peças didáticas de Brecht. Embora em determinados momentos não houvesse consenso sobre algumas tipificações de personagens, o que já era esperado em função da diversidade de histórias pessoais de vida, nessas situações, alunos cediam nas suas colocações ao perceberem os argumentos exitosos de colegas. Assim, para não ter sua colaboração rejeitada, era comum a adesão dos alunos à mesma linha com alguns acréscimos, o que de certa forma corrobora com o entendimento de ocorrência de aprendizagem vicária na aquisição de autoeficácia.

Todas as contribuições que eram feitas pelos alunos, foram trabalhadas explorando-se a literalidade das palavras geradoras, buscando sempre mostrar que para o sucesso da construção da rádionovela, era necessária a aprendizagem, o aprimoramento e a apropriação de todos sobre o tema. Portanto, exigia-se muito trabalho para a construção do enredo, a escolha dos personagens que iriam compor a narrativa, bem como a escolha dos elementos sonoros e dos recursos materiais para que a história acontecesse.

As discussões eram frequentes por parte dos alunos a respeito de um som em que não havia consenso. Quando isso ocorria, escolhiam-se sons mais claros e evidentes em busca da unanimidade. A cada audição, as crianças eram levadas a verbalizar sobre os sons e apresentadas às palavras determinantes para nomeá-los. De posse da caracterização dos personagens, a história coletiva começou a surgir, pois os estímulos à emoção,

sobretudo os sonoros, os habilitavam a expressarem seus sentimentos. Para não se perderem as sugestões e até possíveis falas que afloravam, bem como a identificação de alunos com este ou aquele personagem, foi utilizado um gravador portátil de alta qualidade para a captura dos sons. A grande dificuldade nesta etapa diz respeito a manutenção do silêncio na sala de aula a procura de uma melhor qualidade das gravações. Nesse aspecto, para melhorar o silêncio, simulou-se situação de “*Studio*” com placas feitas em papelão onde estava escrito “no ar”, com a finalidade de que todos ao verem as placas, fizessem silêncio.

O processo descrito acima ocorreu lento e gradualmente, embora não se tenha percebido nenhuma espécie de enfado ou desânimo entre as crianças, dada a profusão de atividades voltadas para sua realização. Havia até uma ansiedade dos alunos na rotina em sala de aula para que chegasse o momento dedicado à rádionovela. Como a história apresentava personagens coadjuvantes com menos expressão nas falas, havia até uma expectativa de que colegas faltassem para que os papéis mais importantes fossem assumidos pelos alunos com menor realce, já que dado aos ensaios e repetições, todos haviam memorizado as falas uns dos outros.

Próximo ao fim do semestre, de posse de dezenas de fragmentos gravados e após exaustivo processo de edição, o resultado do produto finalizado foi mostrado primeiramente aos alunos. A reação que todos tiveram nessa primeira audição pode ser resumida como um misto de espanto e encantamento. Em conclusão ao trabalho, foi realizada a dramatização da história, com dublagem, na finalização da formação continuada de professores do PNAIC e na escola dos estudantes. A satisfação de todos, professores em formação continuada, alunos-atores e da comunidade escolar de modo geral, representou um aumento da autoestima de cada aluno que ao experienciar uma situação real de êxito, certamente imprimiu nos seus espíritos a mais forte fonte geradora de autoeficácia.

Discussões e Conclusão

Imaginar, criar, experimentar, refletir são ações fundamentais no processo de alfabetização. Ao planejar o professor projeta o seu sonhar, o seu devir e nesse sentido não pode ser econômico nas suas pretensões. Não é só ensinar a leitura da palavra escrita a sua prerrogativa, pois como bem menciona Paulo Freire (1988, p.9),

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua

leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Portanto, procurar o texto no contexto foi o desafio enfrentado no projeto. Ao trazer as narrativas, ainda que sugeridas para as personagens, as crianças estavam refletindo suas realidades, percepções, anseios e temores, dentro do escopo da peça didática. Fazendo uma espécie de catarse do seu existir. Ao fazerem, expressavam pela oralidade suas leituras de mundo nos contextos sociais onde estavam inseridos e por esta via, acessaram um universo ainda desconhecido, o da palavra escrita. Perceber que a obra literária sucede uma leitura de mundo é entender que a palavra escrita quando adquirida fortalece e pereniza as narrativas testemunhadas.

Durante a execução das atividades da radionovela percebeu-se gradualmente que alunos que tinham dificuldades de se relacionar com os outros, que viviam se envolvendo em situações conflituosas se mostravam mais afetuosos e interagindo melhor nas atividades em grupos, como também outros que apresentavam dificuldades de expor suas opiniões, estavam mais participativos e queriam ensaiar todos os dias a apresentação. Em síntese todos os alunos tiveram ganhos significativos de acordo com as suas necessidades. Dessa forma, foi possível garantir os direitos de aprendizagem mais uma vez do eixo de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, na perspectiva da heterogeneidade, além de melhorar a autoestima dos alunos e de desenvolver aspectos sociais e culturais propostos nos direitos de aprendizagem das artes.

Diante dos resultados obtidos e em consonância com o referencial teórico da autoeficácia, é possível concluir que, a persuasão verbal por si só não gera motivação suficiente para a aprendizagem. Deve haver primeiramente o planejamento de atividades que possam proporcionar experiências exitosas para os alunos, pois esse procedimento pode fazer toda a diferença entre sucesso e fracasso na aprendizagem, na medida em que reforça as crenças na autoeficácia de cada um.

Em relação à experiência com alunos em inclusão, importante se torna a identificação de motivadores e da potencialidade desses alunos de modo a atraí-los para a promoção da sua integração com os demais e a facilitação da sua aprendizagem, ao tempo em que se sentem valorizados como os outros. O estímulo à participação, o respeito às limitações desperta em todos o espírito de solidariedade, fortalecendo os laços e a cumplicidade fundamentais para o bom convívio.

A utilização de técnicas da peça didática abriu espaço para trazer à tona as realidades de cada aluno. Ao imaginar enredo para contar a história de personagens fictícios, o aluno conta sua existência e reforça o

sentido da valorização da sua própria história, que passa a ser o seu conhecimento prévio partilhado. Ponto de partida para o seu próprio processo de construção de entendimento do mundo, sendo um dos papéis do professor, despertar no aluno a compreensão da sua inserção no mundo.

Com o desenrolar do projeto da “radionovela” notou-se entre os alunos um ganho em aprendizagem, dedicação às tarefas, assiduidade, mudanças comportamentais no que tange à cordialidade, cooperação, compartilhamento, entre outras. A observação do processo de construção do texto, das falas, gravações, re-produções, escolha de recursos sonoros, trilha musical, consubstancia na criança o senso de organização para o bom termo de um projeto que gere um produto como uma manifestação artística.

No que tange à aquisição referente ao processo de alfabetização, os resultados foram além do que se preconiza para uma turma de 1º ano, pois, segundo Silva (2012, p. 7),

Ao término do primeiro ano do ciclo de alfabetização, esperamos que a maioria dos alunos tenha construído uma hipótese alfabética de escrita, compreendendo que as letras ou grupos de letras representam (notam) unidades sonoras mínimas (os fonemas).

No entanto, ao finalizar o ano letivo, uma parte dos alunos da turma em questão já tinha consolidado o sistema de escrita alfabética e rudimentos de leitura. Com relação ao aluno em inclusão, relato da mãe do mesmo para a escola reporta as aquisições comportamentais, de linguagem, de aquisição de rudimentos da escrita, em função de um tratamento específico e de valorização das potencialidades, que fizeram muita diferença no desenvolvimento do garoto naquele ano.

Outro elemento importante como ganho neste projeto, apóia-se na percepção da necessidade do estudo e da pesquisa na profissão docente, bem como a construção do hábito de registro e documentação. Estes procedimentos solidificam e aperfeiçoam a prática pedagógica, na medida em que alça o professor de um patamar em que é um consumidor de práticas relatadas para um patamar em que se torna produtor de práticas criadas na vivência. Ou seja, retira o professor do estado de acomodação da repetição de práticas rotineiras e maquinais para a ação em uma prática criada na experimentação, testada nas condições particulares da configuração ímpar da sua sala de aula. Essa consubstanciação do professor como pesquisador é um processo incessante, já que anualmente as turmas mudam, em função das particularidades das crianças, exigindo novo processo de organização, pesquisa e adaptações. Ainda que estando em turmas do mesmo ano em que o professor já teve experiência, a prática pedagógica necessita ter o caráter próprio da nova turma. ■

Notas

¹ A peça didática foi concebida pelo dramaturgo alemão Bertold Brecht para interferir na organização social do trabalho (CARREIRA et al, 2006, p.69) e procura refletir as realidades dos participantes buscando a conscientização social dos indivíduos.

Referências Bibliográficas

- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida. (org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Ed. Alínea, 2006.
- BANDURA, Albert. **Social Foundations of Thought and Actions - A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- _____. **Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning**. *Educational Psychologist*, 28, 117-148, 1993.
- BIZZO, Nélío. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009.
- CARREIRA, André et al (org.). **Metodologia de Pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- SILVA, Alexsandro da. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 02, unidade 07** / Ministério da Educação, Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- KOLB, David A. **Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- OLIVEIRA, Urânia Maia. **O teatro épico e as peças didáticas de Bertolt Brecht: uma abordagem das mazelas sociais e a busca de uma significação política pelo teatro**. Anais do Simpósio da International Brecht Society, vol.1, 2013.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ A professora que põe as bolinhas?

 *Carolina Helena Micheli Velho* *
Rhaisa Naiade Pael Farias **

Resumo: A partir da proposta de uma Base Nacional Comum Curricular, a expressão “Campos de Experiências” vem ganhando popularidade. Segundo o documento da Base esses Campos estabelecem um arranjo curricular que conjuga as situações e as experiências da vida cotidiana das crianças e seus saberes, aos conhecimentos já produzidos na sociedade. O objetivo deste texto é, a partir do relato de uma sequência de atividades de crianças de quatro e cinco anos de idade, refletir sobre como os Campos de Experiências podem contribuir para que o trabalho desenvolvido com as crianças da Educação Infantil seja ressignificado, e assim, seja possível ultrapassar uma estética, predominantemente adulta e afirmar a potencialidade das crianças.

Palavras-chave: Campos de Experiências. Base Nacional Comum Curricular. Prática Docente. Formação Estética. Educação Infantil.

* *Carolina Helena Micheli Velho* é mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2016). Coordenadora-Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação. Contato: carolvelho@gmail.com.

** *Rhaisa Naiade Pael Farias* é licenciada em Pedagogia - Habilitação em Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2007), especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2012), mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília (2015), e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Contato: rhaissapael@gmail.com.

Introdução

Recentemente, a expressão “Campos de Experiências” vem ganhando popularidade nacionalmente por conta das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que aparece como proposta de sistematização curricular para a Educação Infantil. O documento propõe que esses Campos devem aliar saberes, curiosidades, experiências, brincadeiras e interações das crianças ao conhecimento já produzido na sociedade, com a finalidade de seu desenvolvimento integral. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 38):

Os Campos de Experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Portanto, foram estabelecidos a partir do exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) de 2009, como saberes fundamentais para as crianças e se apresentam na BNCC em cinco áreas: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Também, a BNCC informa que sua inspiração encontra-se no sistema educacional da Itália, que, por sua vez, se pauta no documento de Indicação Nacional Italiana (1991), revisado em 2012.

O livro “Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro”, organizado por Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa e Ana Lucia Goulart de Faria, apresenta a tradução integral do texto norteador e cinco artigos que discutem os Campos de Experiências e sua relação com o cotidiano na Instituição de Educação Infantil.

Nesse livro, Zucconi (2015, p. 209) argumenta que essa organização possibilita aos professores trabalhar com as crianças em uma perspectiva de inter-relação entre o conhecimento formal e a experiência de vida, em que os Campos de Experiências podem ser compreendidos “como a predisposição de ambientes específicos por parte dos professores, que permitem possíveis ações de descoberta por parte das crianças”.

A seguir, apresentamos o relato de uma sequência de atividades de crianças de quatro e cinco anos, de uma turma de pré-escola no interior do país. Posteriormente, faremos algumas considerações acerca da prática pedagógica da professora e buscaremos refletir sobre como os Campos de Experiências podem contribuir para que o trabalho desenvolvido com as crianças da Educação Infantil seja ressignificado. Finalizamos o texto ponderando a necessidade de maior discussão em nível local

sobre a BNCC e deixamos alguns questionamentos para que tal debate ultrapasse as páginas desta publicação.

A prática da professora e os Campos de Experiências: o caso da galinha d’angola

Em meados de 2015, durante uma série de visitas a uma instituição de Educação Infantil foi possível acompanhar uma sequência de atividades, as quais descrevemos em seguida. Durante uma manhã, crianças avistaram no lote ao lado da instituição educativa, galinhas d’angola. Imediatamente, chamaram a professora e mostraram os animais. Ficaram encantadas com a quantidade de galinhas e sua aparência peculiar. Fizeram inúmeras perguntas à professora que se sentiu motivada a explorar com as crianças novos conhecimentos sobre o assunto. No dia seguinte, ela levou para sala o poema de Vinícius de Moraes, intitulado: A Galinha D’angola. As crianças adoraram a poesia e, então, a professora levou uma música sobre o mesmo tema, e as crianças cantaram.

Para dar continuidade ao trabalho e acreditando na importância de vivenciar uma diversidade de experiências, a professora teve a ideia de que cada criança poderia pintar a sua galinha d’angola e propôs uma maneira diferente de registro. Utilizou a técnica de carimbo, em que as crianças passaram tinta preta com pincel na mão e a “carimbaram” em uma folha branca. A professora explicou que aquele formato seria o corpo da galinha, as crianças analisaram sua produção e identificaram, rapidamente, a ausência das pintas brancas. Foi então, que ela ligou a televisão da sala, e colocou o filme do Shrek para a turma assistir. Durante o filme, a educadora concluiu o desenho das crianças sozinha, fazendo as pintas brancas com o auxílio de um pincel.

Diante dessa prática, queremos chamar a atenção quanto à primeira parte do relato, quando as crianças indagaram a respeito da galinha d’angola e a professora demonstrou interesse e sensibilidade em ouvi-las, desencadeando assim, novos conhecimentos em consonância a curiosidade e contexto vivenciado pela turma. Ela proporcionou à classe o contato com elementos da cultura popular, como a poesia e a música.

Até este ponto, percebemos a articulação entre o estabelecido nas DCNEIs (2009) no artigo 5º referente a “ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas”, as proposições feitas a respeito dos Campos de Experiências e o trabalho desenvolvido pela professora, que organizou sua prática tendo como ponto de partida a experiência contextualizada da turma.

A segunda parte do relato, trata da atividade concernente ao carimbo da mão, que precisa ser problematizada, pois parece basear-se na concepção de inabilidade das crianças para realizar um desenho autoral. Esta

técnica não seria a mais conveniente, uma vez que, altera por completo a forma do que seria o corpo de uma galinha d'angola, além de não dar a opção das crianças criarem sua própria galinha, ou de colocarem seus riscos e rabiscos na folha em branco, expressando sua individualidade, criatividade e potencial de criar.

Outra consideração, é que ao ligar a televisão e colocar um filme, como o do Shrek, a professora demonstrou a falta de planejamento atrelada a ideia de que, para o desenho ser bonito, o adulto precisa "por a mão", mesmo que seja para "finalizar". Shrek não propicia nenhuma ampliação de conhecimento sobre o tema estudado pela turma: a galinha d'angola, assim, a televisão foi ligada com a intenção de que as crianças ficassem quietas, enquanto o adulto realizava outra atividade.

Por fim, ao fazer as pintas nos desenhos das crianças, a professora atua de forma adulto centrada, realizando uma parte da atividade que as crianças poderiam fazer por si só. Ela indica um julgamento velado pela fala, mas evidenciado pela ação: o de que a criança é incapaz. Se tomarmos como referência um trabalho a partir dos preceitos dos Campos de Experiências, a professora poderia ter deixado que cada criança fizesse sua própria galinha d'angola, sem necessariamente, passar por uma padronização.

Nesse sentido, ela poderia ter proporcionado um ambiente com os materiais necessários e orientado as crianças de como fariam sua galinha e suas bolinhas brancas, poderia explorar desde como usar o pincel, até a quantidade de tinta para não desperdiçar o material, ou inclusive, perguntar às crianças como elas achavam que a atividade poderia ser feita. Mais um desdobramento possível, seria brincar de galinha d'angola, cacarejar, voar, botar ovos, entre outras atividades que as crianças pudessem realizar e, assim, desenvolver seu potencial imaginativo e criativo.

Bem, a ênfase que damos aqui é justamente que as crianças tenham, diariamente, a oportunidade de imaginar e criar, assim, o desenho e a brincadeira são essenciais para que elas desenvolvam seus potenciais imaginativos e criativos. Por isso, os desenhos estereotipados e técnicas como a de carimbo, não valorizam as diferenças e especificidades que cada criança tem em seu traço e imaginação.

O carimbo da mão das crianças pressupõe um único padrão para o corpo da galinha, bem como, os desenhos estereotipados pressupõe uma única matriz para inúmeras cópias, o mesmo desenho é distribuído à várias crianças que são singulares em sua maneira de ser e existir. Assim, traz pronto um padrão e o desenho perde sua carga imaginativa e criativa, deixa

de ser construção do pensamento e passa a ser uma cópia sem sentido, um treino motor, atingindo apenas as necessidades físicas, sem estimular as crianças em outros aspectos. Entendemos que,

O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual se sente existir. O desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas. (DERDYK, 1989, p.52).

O desenho é imaginação, criação, registro, interpretação e interação, por isso, ele é elemento essencial para a ação pedagógica com as crianças, uma vez que valoriza sua produção e respeita seu ritmo e desenvolvimento. Ademais, ele interfere diretamente no processo de apropriação da escrita, pois chega um momento em que as crianças percebem que aquilo que elas rabiscam, pode ter um significado, subsequentemente, que a fala pode ser representada pela escrita (VIGOTSKI, 1991).

O mesmo simbolismo presente no desenho está na brincadeira de faz-de-conta, que é o espaço em que as crianças podem expressar suas fantasias, desejos, medos, sentimentos, colocar-se no lugar do outro, seja objeto, animal ou humano, e os conhecimentos que vão constituindo a partir das suas vivências. Nessa brincadeira elas vão desenvolvendo sua capacidade de representar, e assim, se apropriando da realidade.

Além disso, as crianças brincam porque a brincadeira é uma atividade que corresponde às suas necessidades. Por meio da brincadeira elas satisfazem sua necessidade de criar, de conhecer e entender o significado das coisas e dos fatos, expressando a forma como reflete, ordena, organiza, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo a sua volta (VIGOTSKI, 1991).

Essas sugestões para possíveis atividades estão em consonância com as DCNEIs (2009) que estabelecem em seu artigo 6º, três princípios a serem considerados nas propostas pedagógicas, entre eles, o princípio estético que trata "da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais" e no artigo 9º, orienta que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir experiências que "promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura".

Outra consideração, é que as atividades desenvolvidas pela turma, indicam que a aprendizagem naquele momento partiu de uma construção coletiva mas, na hora do registro, a experiência pessoal e direta das

crianças foi negada, e assim, seus conhecimentos e autoria foram desconsiderados. John Dewey (2010, p. 109) salienta quão importante são as interações vivenciadas pelas crianças em suas experiências cotidianas, segundo o autor:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular.

Por isso, na Educação Infantil, as experiências vividas na infância devem ser valorizadas, e o adulto deve buscar em diferentes momentos do dia e por meio de diversas atividades, oferecer a possibilidade das crianças criarem, se expressarem, construir autonomia e autoria. Como indicam Coutinho e Rocha (2007, p. 11), a prática docente deve ser concretizada em

(...) um encontro entre adultos e a alteridade da infância. E exige ainda que eduquemos o nosso olhar, a fim de rompermos com a relação verticalizada, passando a constituir a relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas. Nem isto nem aquilo. Educação como emancipação. Nem subalternidade, nem espontaneísmo.

Por tal razão, destacamos a necessidade de refletirmos sobre os Campos de Experiências no contexto da Educação da Infância e suas contribuições no processo de constituição de conhecimentos, para que as crianças e suas experiências sejam consideradas centrais e, concomitantemente, as trocas entre as crianças e seus pares, entre crianças e adultos, sejam mais valorizadas.

Destacamos ainda que, a crítica apresentada não tem por intuito denegrir ou acusar a referida professora, mas a situação observada serviu como catalisador da urgente discussão da BNCC e dos conceitos que ela traz.

Para não concluir

A história aqui contada pode se repetir em diversos lugares deste país continental. Ultrapassar esta estética predominantemente adulta, onde o acabamento é realizado pelas mãos da professora, não é fácil, e ainda, driblar a ideia de que a criança é incapaz de fazer sozinha, exige um espaço de muita reflexão sobre a própria prática.

Talvez, a discussão sobre os Campos de Experiências contribua para o enfrentamento de práticas pedagógicas que não valorizem as capacidades e potencialidades das crianças, que lhes neguem possibilidades de criar, que lhes imponham a cópia de palavras sem significado, a pintura de desenhos estereotipados, o pouco repertório de atividades e a falta de materiais. Nesse sentido, entendemos que o CRIAR pode ser considerado como uma importante atitude no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que CRIAR é uma atividade do desenvolvimento humano e um processo de autoria, importantíssimo na constituição de si mesmo.

Por isso, atividades como o desenho livre ou de observação e a brincadeira, oportunizam às crianças revelar e trabalhar sentimentos, emoções e impressões, comunicando seus pensamentos, incentivando-as a assumirem um lugar no grupo, deixando suas marcas e compartilhando do que lhes é comum, partilhando com o grupo sua cultura, seu meio e sua história, assumindo sua identidade.

Para além das críticas e elogios pontuados em relação a prática docente relatada, consideramos que a BNCC deve ser amplamente discutida em diferentes instâncias sociais. Cabe então aos municípios, estados brasileiros e Distrito Federal não só a elaboração e adaptação dos currículos locais, mas também oferecer aos docentes, gestores e demais funcionários da educação, a formação continuada sobre o documento.

Concluindo, levantamos alguns questionamentos possíveis a partir desse caso que vão para além das questões sobre a própria prática: de quem é a responsabilidade da formação estética dos professores? Onde estão os espaços coletivos e reflexivos dentro da escola? Quem irá respondê-las? Quem coloca as bolinhas na galinha? ■

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/17**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, 2017.
- COUTINHO, Ângela; ROCHA, Eloísa. Bases Curriculares para Educação Infantil. Ou isto ou aquilo. In: MEC. **Revista criança**. Brasília, 2007, p. 09-17.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Martins Fontes, São Paulo, 2010, 645p.
- ZUCOLLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. (Orgs). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 199- 220.
- VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ As crianças que brincam são as mesmas que aprendem brincando

 Alice Maria Corrêa Medina *

Resumo: O artigo apresenta e discute a importância dos brinquedos e brincadeiras no processo de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A definição de uma ação produtiva nesse contexto, ainda está relacionada à produção cognitiva, ou seja, é considerada como o mais importante. Conhecer o humano é reconhecer as várias dimensões que o compõe. A cognição, o movimento, a emoção, a cultura, os afetos e, também, os saberes infantis, no contexto da infância, são elementos relacionais para o desenvolvimento dos processos de aprendizagens. Suprimir a infância com o objetivo de atender ou priorizar uma dimensão do potencial humano é restringir o desenvolvimento e a ampliação das capacidades infantis. Um fato preocupante, atualmente, de um modo geral, é a redução progressiva das atividades relacionadas ao brincar, em função de alguns aspectos do mundo globalizado. Entre esses fatores, o uso indiscriminado da tecnologia na infância. A brincadeira e o brincar são ações que, independentemente, de uma condução ou orientação pedagógica, constituem-se como formas de aprendizagens. Geralmente, estão envolvidas, por ambiente descontraído, permitindo as crianças uma liberdade para se expressar. As discussões sobre o brinquedo e a brincadeira na Educação Infantil poderão promover uma maior sensibilização para as questões que abordam os processos de educação e o desenvolvimento das crianças na infância.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Brinquedos. Brincadeiras. Aprendizagens.

* Alice Maria Corrêa Medina é graduada em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília, especialista em Dança - Educação pela Universidade Castelo Branco, doutora em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília, pós-doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professora adjunta da Universidade de Brasília (UnB) - Faculdade de Educação Física (FEF). Integra o Grupo de Pesquisa: Fisiologia e Epidemiologia do Exercício e Atividade Física - Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB). Contato: licinhamedina@gmail.com.

Na busca pela qualidade do ensino, objeto de atenção constante nas instituições educativas para a infância, vários instrumentos são utilizados, como forma de avaliação das instituições públicas e privadas. Pensar a qualidade educacional nesses espaços é pensar a forma pela qual as informações chegam até as crianças.

A história sobre a formação do homem grego aponta que o movimento praticado por crianças e citado desde a Antiguidade grega sob a forma de jogo, favorece não somente a formação do aspecto motor, mas a constituição de um homem íntegro. Em relação ao desenvolvimento infantil, Nicolau (1989) citado por (Jaeger, 1994), aponta que a criança se desenvolve a partir de leis definidas de dentro para fora até a maturidade, comparando o professor a um jardineiro que cuida e acompanha o crescimento e desenvolvimento infantil.

À medida que as crianças crescem, são encorajadas por meio de desafios de aprendizagens no contexto educativo, a envolverem-se em situações que solicitam a apresentação de solução para questões.

Quando as crianças vão para uma instituição educativa, enfrentam outros desafios. Podem ser desafiadas a realizar tarefas que tem pouco significado para elas, e dizer que gostam de atividades que, na verdade, não gostam. Infelizmente, nenhum destes desafios contribui para o desenvolvimento das crianças de maneira integral e mais ampla de acordo com Bento (1996).

Todo indivíduo é um ser dotado de complexidade e individualidade únicas, não apenas no que se refere aos seus componentes de ordem genética, mas principalmente diante do seu olhar, valores, atitudes e pensamentos, frutos de seus contextos em função da relação entre si e o mundo exterior que o cerca passando conseqüentemente, a interagir com o mundo.

As brincadeiras, como proposta de atividades que envolvam emoções, sentimentos e identificação da imagem pessoal são importantes, pois além de solicitarem ações e reações, requisitando às crianças agir, reagir e interagir com seu grupo e com outros grupos (VERDERI, 1998), podem utilizar a criatividade e a imaginação como dispositivos diferenciados no processo educacional.

A motivação é um fator psicológico, determinante para o processo, que está relacionado a vários tipos e formas de aprendizagens, de acordo com Tresca e De Rose Júnior (2000), entretanto, em muitas turmas, a maioria das crianças não se sente motivadas para as aulas.

Diante do exposto, desenvolver brincadeiras e jogos infantis para e com as crianças é fundamental, mas o que se observa é que algumas instituições acabam substituindo a brincadeira por tarefas cognitivas, sem considerar o processo de desenvolvimento, a capacidade e o interesse das crianças.

O brinquedo propicia às crianças a possibilidade de se expressarem, representarem situações e acontecimentos

relacionados ao contexto em que vivem, principalmente, aqueles que são baseados no mundo adulto.

Segundo Vigotski (2001), durante esse processo vale-se de esquemas internalizados que foram adquiridos em função do ambiente e das experiências realizadas. Utiliza-se da imitação nas brincadeiras em função de sua percepção sobre o que foi observado, podendo produzir novos significados ao se apropriar da imaginação.

O processo de constituição do conhecimento é apropriado e produzido pela humanidade a partir de processos relacionais. Na Educação Infantil é interessante que o professor que ensina seja o mesmo professor que brinca de roda, de corda, utilizando jogos, bolas e brinquedos, nesses momentos os afetos são constituídos.

Historicamente, na Idade Média, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, vestindo, inclusive, modelos de roupas baseados nos adultos. É notório que, atualmente, algumas crianças passam a apresentar comportamento de adulto, em função das referências familiares e sociais.

(...) somos sujeitos da história e compreende a infância como categoria social e cultural. O sujeito infantil, também sujeito lúdico, tem sua constituição e sua significação nas muitas práticas culturais existentes; dessa forma, a infância (a criança-sujeito) é resultado da construção cultural e histórica da e na sociedade em que (con)vive. (BENJAMIN apud REDDIG, s.d., p. 7)

O tempo da brincadeira e do brinquedo é um tempo de aprendizagens que, além de promover novas aprendizagens, pode suscitar inúmeros sentimentos. Nesse contexto, várias situações são retratadas e representadas pelas crianças no que se refere ao cotidiano. Embora haja vários estudos e pesquisas sobre o brincar na Educação Infantil, observam-se algumas situações em que a brincadeira é caracterizada como uma forma de recompensa em função das tarefas realizadas pelas crianças.

Segundo Mello citado por Couto (2005):

Nossas crianças têm direito ao faz-de-conta, a outras brincadeiras, ao tempo livre e ao convívio com outras crianças a fim de atribuir um significado ao mundo cultural no qual estão imersas, precisam conhecer a natureza e a si mesmas para produzirem a cultura infantil. A infância é um período especial da vida em que a criança não precisa se preocupar em buscar a própria sobrevivência e nem ser produtiva. Essa conquista histórica precisa ser valorizada para a concretização do conceito de criança como capaz ainda em construção. (MELLO, apud COUTO, 2007, p. 59).

Entre as atividades relacionadas ao brinquedo e a brincadeira, como característica da fase em que as crianças encontram-se, há as representações simbólicas que acontecem no campo do "faz-de-conta", sendo

apontado como uma atividade extremamente importante para o processo de desenvolvimento da criatividade na infância.

Atualmente existem diversos estudos relacionados à Educação Infantil, e alguns destacam que uma das principais brincadeiras é o faz-de-conta, pois de acordo com Aguiar e Ferreira “[...] proporcionam a assimilação de normas sociais e de conduta, reestruturando a comunicação e o uso instrumental dos objetos”. (2005, p.84). Outros estudos asseveram que as crianças que brincam conseguem de forma mais tranqüila, na fase presente e posteriormente, gerir situações de instabilidades e dificuldades.

Segundo Vigotski (1984, p. 97):

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

De acordo com o apresentado acima, a intermediação de um adulto para auxiliar as crianças a fim de resolver um problema ou uma situação de aprendizagem é fundamental no processo de desenvolvimento infantil.

A imaginação independe da escrita, portanto, incentivar as crianças a criar histórias, ambientes e contextos, é algo que não requer a inserção no mundo das letras e dos números. De acordo com Mello (2005):

(...) a representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita: desenho e faz-de-conta compõe uma linha única de desenvolvimento que leva ao gesto a forma mais inicial de comunicação- às formas superiores da linguagem escrita. (MELLO, 2005, p. 28).

A definição de uma ação produtiva para as crianças na Educação Infantil, ainda está relacionada à produção cognitiva. Conhecer o humano é reconhecer as várias dimensões que o compõe. A cognição, o movimento, a emoção, a cultura, os afetos e, também, os saberes infantis, no contexto da infância, são elementos relacionais para o desenvolvimento em todos os processos de aprendizagens. Suprimir a infância com o objetivo de atender ou priorizar uma dimensão do potencial humano é restringir o desenvolvimento e a ampliação das capacidades infantis.

Em relação à expectativa de uma vida produtiva desde a infância, Mello (2005) assevera que:

Como a criança, em geral, não tem ainda as bases para essa aprendizagem complexa que é a escrita – nem na escola

infantil, quando o trabalho educativo deve formar essas bases, nem na escola fundamental, já que a antecipação de escolaridade para a escola infantil impede que estas se formem – as atividades de treino propostas na escola exigem um esforço enorme das crianças e têm poucas chances de responder às expectativas da professora. (MELLO, 2005, p.31).

Como apontado, o ser humano é constituído por aspectos físicos, emocionais, motores, culturais, afetivos, e sociais, entre outros. Todos esses aspectos se relacionam na constituição do sujeito, portanto, a educação não pode ignorá-los quando se propõe a educar. No seu processo de desenvolvimento, cada criança passa por determinadas etapas que, não necessariamente, estará em convergência com as demais crianças no contexto educativo. Segundo Mello (2005, p. 34), “[...] é preciso considerar as regularidades do desenvolvimento infantil, percebendo os períodos sensitivos nesse desenvolvimento [...] o professor da infância precisa considerar a forma da atividade da qual a criança, nas diferentes etapas de seu desenvolvimento psíquico, se apropria do mundo”.

Medina (2012, p. 437,) aponta que:

Educar exige conhecimento, firmeza e sensibilidade, mas também leveza em ambientes compartilhados com alegria, permitindo, dessa forma, que a educação pulse e brilhe com toda a sua intensidade e luz diante das possibilidades e sonhos, proporcionando e representando a vida em cada aluno ao sorrir.

A brincadeira e o brincar são ações que independentemente de uma condução ou orientação pedagógica, constituem-se como formas de aprendizagens. Geralmente estão envolvidas, por ambiente descontraído, permitindo as crianças uma liberdade para se expressarem. Sobre essa questão Aguiar e Ferreira (2005) apontam que:

O brincar envolve muito mais que a atividade cognitiva, envolve a criança por inteiro, pois independente do lugar que a brincadeira aconteça, a criança não brinca por metade, por dimensões separadas, não brinca só com o corpo, ou só com a mente. Nos seus brinquedos as crianças experimentam, relacionam-se, descobrem, imaginam, e, sobretudo, desenvolvem capacidades corporais, cognitivas e sócias afetivas. (2005, p. 87)

Considerações finais

Pode-se dizer que século XXI o uso de brincadeiras e brinquedos de modo geral, vem sendo reduzido em função de alguns fatores e demandas do mundo globalizado. É sabido que o uso indiscriminado da tecnologia na infância, sem o devido acompanhamento, vem indicando uma redução da participação em brincadeiras.

Outro fator que impacta a redução das atividades relacionadas aos brinquedos e brincadeiras é a ideia de

que as crianças, cada vez mais cedo, precisam adquirir conhecimentos sobre os conteúdos disciplinares para obter sucesso no futuro. As brincadeiras e as atividades lúdicas ainda são consideradas como algo improdutivo, desprovidas de valor para o processo de desenvolvimento integral das crianças. Socialmente, ainda se nutre a ideia de que aquilo que é alegre é apenas uma forma de passar o tempo sem “ganhos” significativos para o processo de constituição de aprendizagens.

De todo modo, as discussões sobre o brinquedo e

a brincadeira na Educação Infantil poderão promover uma maior sensibilização para as questões que abor- dam os processos de educação e o desenvolvimento das crianças na infância.

Quem está aprendendo ferramentas e brinquedo está aprendendo liberdade, não fica violento, fica alegre, vendo suas asas crescer... (ALVES, 2001).

Aprender pelo prazer e alegria e não pelo medo. Encantar para conquistar e conquistar para ensinar. (MEDINA, 2017). ■

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Salonilde. **Brinquedo e atividade principal**: o lugar do brincar na educação infantil. *Linguagens, educação e sociedade*, Teresina, n 13, p.82-92, jul./dez.2005.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo. Folha de São Paulo, 5/12/2001.
- BENTO, Jorge Olímpio. **Desporto Humanismo**. UERJ, Rio de Janeiro, 1996, p.123-132.
- COUTO, Nara Soares. **O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.
- JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1994. p.795-1373.
- MEDINA, Alice Maria Corrêa. **Didática recreativa matemática**: ensino e aprendizagem em uma escola da comunidade. *Revista Contemporânea de Educação* N° 14 - agosto/dezembro de 2012.
- MELLO, Suely. Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vigotski. In: FARIA, Ana Lucia G. de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores associados, 2005. p. 23-40.
- REDDIG, AmalheneBaesso. **A infância nas obras do museu de arte de Santa Catarina**. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3821--Int.pdfAcesso em: 20/12/2017.
- TRESCA, Rosemary Pezzetti; DE ROSE JÚNIOR, Dante. **Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança**. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*; 8(1): jan. 2000, p. 9-13.
- VERDERI, Erica. **Dança na Escola**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ As tecnologias na Educação Infantil: crianças conectadas, professor desconectado

 Magalis Béssem Dorneles Schneider *

Resumo: O objetivo deste relato é realizar uma discussão crítica sobre as tecnologias e sobre a aparente desconexão entre professor e o aluno na Educação Infantil. As questões são: os professores estão conectados com a realidade tecnológica? Quem é o professor e quem é o aluno quando se trata da tecnologia? Neste relato, apresentam-se os dados sobre a utilização do laboratório de informática em duas escolas do DF, além de uma análise documental do Projeto Político Pedagógico dessas escolas¹. Nos resultados, fica evidente que ocorre uma desconexão entre professor e aluno quando se trata das tecnologias digitais. Conclui-se que cabe agora ao professor se aproximar do mundo digital do aluno e utilizar esses recursos para apoiar, facilitar e principalmente contribuir para a qualidade na educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Tecnologias. Nativos digitais.

* Magalis Béssem Dorneles Schneider é Pedagoga, especialista em Educação à distância, Administração escolar e psicopedagogia, doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Professora Dr^a Adjunta da Universidade Federal do Tocantins- UFT, Campus Arraias-TO. Professora pesquisadora da Política de formação de Professores da Universidade Aberta do Brasil - UAB/UnB, polos de Carinhanha- BA, Alto Paraíso-GO, Alexânia- GO, Cidade de Goiás- GO, Acrelândia, Brasileira e Xapuri no Acre. Professora pesquisadora da Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste UNB/UFG/UFMT/UFMG/UFMS. Pesquisadora da formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Básica, Práticas pedagógicas dialógicas e emancipadoras na sala de aula, Tecnologias na educação e no ambiente virtual de aprendizagem moodle (UFT). Pesquisadora dos grupos: HISTEDBR-DF e Análise, formação de professores e intervenção pedagógicas (UnB). Pesquisadora do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares- CEAM/FORM/UnB e da Formação de professores PNAIC/UFT-Tocantins- 2016/2017. Contato: magalisbesser@uft.edu.br / magalisdorneles@gmail.com.

Introdução

As novas tecnologias e o aumento exponencial da informação disponível a todos levaram a uma nova organização do trabalho; neste sentido, se faz necessária uma correspondente especialização dos saberes, além de uma colaboração transdisciplinar e interdisciplinar frente a esse novo paradigma na educação e no papel do professor (MERCADO, 1998).

As tecnologias são uma realidade e seu avanço é notório em todos os segmentos da sociedade moderna. Elas estão presentes em nosso cotidiano e precisamos utilizá-las na educação, incluindo-as no processo de ensino e aprendizagem, como elementos que contribuem para a qualidade na educação. Isto exige uma nova postura do educador e da escola, pois muitos educadores ainda resistem a essas mudanças.

O objetivo deste relato é realizar uma discussão crítica sobre as tecnologias e a aparente desconexão entre professor e o aluno na Educação Infantil. As questões são: crianças e professores estão conectados com a realidade tecnológica? Quem é o professor e quem é o aluno quando se trata de tecnologia?

Esta reflexão é fundamentada em teóricos como Sancho (2006), Prensky (2001), Palfrey (2011) e Kleiman (1995), que discutem as novas tecnologias e os chamados “nativos digitais”.

Discutir o papel das tecnologias na educação implica também compreender o processo de letramento digital, percebendo como professores e alunos relacionam-se com os recursos tecnológicos e com os conhecimentos construídos dentro e fora da escola.

Kleiman (1995, p. 19) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Neste contexto, é importante compreender quais os principais desafios e conflitos que se defrontam o professor e o aluno, neste momento histórico da sociedade tecnológica. Em outras palavras, o que se deseja é ampliar o debate sobre o uso das tecnologias e o papel do professor na educação infantil, numa perspectiva crítica e emancipadora.

Crianças conectadas ou nativos digitais?

Os nativos digitais são caracterizados como as crianças que nasceram depois de 1980, quando chegaram as tecnologias digitais. As crianças nascidas nesse período em diante têm as habilidades para usar essas tecnologias com domínio e agilidade:

É provável que você tenha ficado impressionado diante de algumas habilidades dos nativos digitais. [...] Talvez seu filho tenha “Photoshopado” uma nuvem de uma foto de férias

familiares e a transformado no cartão de natal perfeito (PALFREY, 2011, p. 11).

A questão é que hoje muitos pais estão assustados e temerosos com o domínio que os filhos têm das tecnologias. Palfrey (2011) em seu livro *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais* afirma que hoje as crianças são capazes de estudar, escrever, ouvir músicas e interagir uns com os outros de maneiras diferentes (distintas das da época em que os pais tinham a mesma idade), sendo capazes de lidar com diferentes situações e meios ao mesmo tempo. As crianças de hoje leem blogs, obtêm suas músicas online, usam o telefone celular, procuram seus jogos online, leem livros virtuais, adotam bichinhos virtuais, ou seja, conectam-se numa cultura comum para elas, mediadas pelas tecnologias digitais.

Este mundo não é somente das crianças, mas também dos jovens e adultos, pois inclusive os professores estão inseridos nesse mundo tecnológico. As crianças também observam seus pais acessarem as tecnologias, pagarem contas em caixas eletrônicos, lerem jornal na internet, falarem nas redes sociais, nos aplicativos de mensagens instantâneas de grupos de amigos, família ou fazendo compras pela internet.

O fato é que a era digital transformou o modo como as pessoas vivem e se relacionam umas com as outras e com o mundo que as cerca. Mesmo aquelas pessoas mais velhas, não nativas do ambiente digital, vivem em um ambiente permeado pelas tecnologias, onde enviam e-mails, utilizam as redes sociais e conversam pelo celular.

As crianças de hoje não conhecem ou não se lembram de cartas datilografadas, muito menos escritas à mão; ou então de que as pessoas se reuniam em festas formais em vez de nas redes sociais. Essa nova geração não tem de reaprender nada para viver no mundo digital, porque já está familiarizada com esse mundo.

Constata-se assim que as crianças da Educação Infantil são nativas digitais, e por isso não há como deixar a tecnologia fora da sala de aula. O fato é que os nativos digitais estão constantemente conectados com o mundo virtual e têm muitos amigos, tanto reais quanto virtuais. Até mesmo enquanto dormem essas crianças estão sujeitas às conexões que são realizadas online e que ficam arquivadas para elas as encontrarem a cada novo dia quando despertam (PALFREY, 2011).

As amizades online dos nativos digitais são parecidas com as tradicionais, existem interesses compartilhados, interações frequentes, e podem ser duradouras ou fáceis de acabar. Palfrey (2011) salienta que os nativos digitais são muito criativos, pois se expressam de formas diferentes, conseguem aprender num minuto como tirar, baixar e editar fotos, criar mundos paralelos, fazendo uso de ferramentas como *Second Life*, *youtube* e blogs.

Sancho (2006) afirma que não é possível fugir de tudo isso, pois as tecnologias estão aí, são reais e vieram para ficar. Portanto, o professor não poderá deixar de se atualizar, se aproximar desse mundo das crianças, pesquisar e articular as tecnologias com a educação, caso contrário estará fadado a viver num mundo paralelo, obsoleto e permeado de conflitos e relutâncias.

Fica evidente que as crianças de hoje e consequentemente os alunos não são os mesmos, pois mudaram e com isso aconteceu uma descontinuidade do que era no passado. Isso provoca insegurança em muitos professores.

Prensky (2001) afirma que as crianças do maternal representam as primeiras gerações que crescem com as novas tecnologias: CDs, DVDs, webcams, pendrives, TV a cabo, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Atualmente, um aluno adulto da faculdade passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo; porém, acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Isto sem contabilizar os jogos de computadores, e-mails, a internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas que são partes integrais de suas vidas (PRENSKY, 2001).

As tecnologias na escola

Com o advento das tecnologias, a escola se depara com três caminhos, conforme Brito (2006): repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos.

Para Sancho (1998),

A falta de conhecimento sobre aspectos sociais, políticos e econômicos das tecnologias e o fato de vivermos em sociedades cada vez mais dominadas pelo 'artificial' confronta-nos dia-a-dia com inúmeros paradoxos (p. 23).

A falta de conhecimento poderá fazer o professor entender que o computador e outras ferramentas tecnológicas tornam o ensino desumano, pois em muitos aspectos parecem mecânicos, "frios" e alheios aos processos de interação. No entanto, o computador, como as demais tecnologias, é apenas uma ferramenta, um meio, que dependerá do uso social e das intencionalidades. Por isso, é importante o conhecimento do professor, a fim de que possa orientar e educar os alunos na perspectiva da criticidade e prática social.

Sabe-se que há décadas têm se discutido e até implementado em algumas escolas os recursos pedagógicos inovadores, no sentido de torná-las tecnológicas e transformadoras para o processo de ensino. No entanto, não basta apenas mudar a escola com as novas

tecnologias, é fundamental considerar também a dimensão humana desse processo, os professores, que lidarão com os recursos da tecnologia.

A concepção tradicional, conteudista, é muito presente na escola atual, que ainda sofre com a ausência da inclusão tecnológica dos professores. Além da resistência pelo desconhecimento dos professores no uso das tecnologias na sala de aula, existe também a falta de formação e incentivo para o uso dos laboratórios de informática.

Alfabetização digital do professor

De um ponto de vista cultural e pedagógico, as tecnologias ocasionam uma situação totalmente inédita. É preciso que se diga que a situação é eminentemente incômoda, pois com o advento das tecnologias, os papéis de aluno e professor invertem-se, pelo menos na medida em que se trata do uso das tecnologias. O professor torna-se o aluno e o aluno o professor.

A nova geração nasceu num universo invadido pelas imagens e ícones. Isto faz parte de seu horizonte cultural. Os alunos da Educação Infantil já pertencem a uma civilização icônica, enquanto os professores pertencem a uma civilização pré-icônica. Daí essa situação sem precedentes na história da pedagogia. Neste contexto, os professores precisam pelo menos tentar alcançar seus alunos. Não é impertinente pensar que os programas de iniciação destinados às crianças deveriam ser ministrados primeiro aos professores. Caso contrário, seria como se um analfabeto tivesse pretensão de ensinar a alguém que já sabe ler o bom uso da língua (SAMPAIO, 1999).

Para alcançar esse objetivo, procurando cumprir sua responsabilidade social, a escola precisa contar com professores capazes de captar, entender e utilizar na educação as novas linguagens dos meios de comunicação eletrônicos e das tecnologias, que cada vez mais se tornam parte ativa da construção das estruturas de pensamento dos alunos.

O professor, sintonizado com a rapidez desta sociedade tecnológica e comprometido com o crescimento e a formação de seu aluno, precisará, além da capacidade de análise crítica da sociedade, também de competências técnicas que o ajudem a compreender e organizar a lógica construída pelo aluno.

Essa capacidade será necessária para utilizar as tecnologias e suas diferentes linguagens com o objetivo de orientar o aluno e de transformá-lo em um ser autônomo, capaz de entender criticamente as mensagens dos meios de comunicação, sabendo selecionar e avaliar. Existe, portanto, a necessidade de transformações do papel do professor e do seu modo de atuar no processo educativo.

Cada vez mais esse educador deverá levar em conta o ritmo acelerado e a grande quantidade de informações

que circulam no mundo de hoje, trabalhando e se apropriando de maneira crítica das tecnologias. Isso faz com que a formação do educador se volte para a análise e compreensão dessa realidade, bem como para a busca de maneiras de agir pedagogicamente diante dela. É necessário que professores e alunos conheçam, interpretem, utilizem, reflitam e dominem criticamente as tecnologias – inclusive para que não sejam dominados por elas.

A ideia de alfabetização tecnológica do professor não pode ser compreendida na sua plenitude sem antes ser contextualizada. Para isso, nada melhor do que perceber que neste último século o mundo vem se desenvolvendo com tamanha rapidez que em poucos anos, transformou-se, em termos de produção material e cultural, mais do que nos séculos já passados. A velocidade e a abrangência das transformações foram ainda maiores a partir da década de 1950, com a revolução tecnológica e o início da era da informática. Avanços como leitura ótica dos preços dos produtos nos supermercados, pesquisadores e pessoas em geral ligados em rede de computador, bancos 24 horas, tomografia computadorizada, rádio e TV via satélite, constituem provas de que vivemos em um mundo cada vez mais mergulhado, dependente, guiado e produzido pela tecnologia. Mesmo em um país como o Brasil, com dificuldades de desenvolvimento e dependente em muitos aspectos, a tecnologia já está no dia-a-dia das pessoas (KAWAMURA, 1990).

O espaço de informática em duas escolas públicas do Distrito Federal

Os laboratórios de informática das duas escolas apresentadas fazem parte de uma pesquisa etnográfica exploratória, que ocorreu de 2014 a 2015, como parte do projeto “Pacto pela Alfabetização na Idade Certa no Distrito Federal: reflexões sobre a formação continuada de Professores e resultados de aprendizagem”, que teve como objetivo geral investigar os elementos constituintes de práticas pedagógicas bem sucedidas em classes de alfabetização das 14 (quatorze) Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal. Estas duas escolas foram selecionadas por motivo de terem crianças na Educação Infantil e Anos iniciais, além de terem laboratórios de informática desativados. As escolas serão denominadas A e B para preservar as suas identidades.

A escola A possui uma sala de informática com seis computadores, porém não é utilizada conforme o esperado pela comunidade escolar por falta de ter um professor de informática para trabalhar com os alunos. É importante salientar que esta sala tem o intuito de fomentar a inclusão tecnológica e também de aprimorar a prática pedagógica dos professores.

Ao fundo da sala é possível ler a mensagem: “A informática é arte que ensina a pensar de um modo diferente”; isso parece irônico, já que a sala não é utilizada para aulas de informática e inclusão digital.

Em decorrência da falta de um professor de informática e da falta de interesse dos professores em utilizar pedagogicamente os computadores, a sala é utilizada para reuniões de professores e para depósito de material escolar.

A escola B também possui uma sala de informática com computadores que também não é utilizada para fins pedagógicos e de prática docente. Nessa escola este espaço é utilizado para o reforço escolar dos alunos.

Percebe-se nessa sala a quantidade de computadores que poderiam estar sendo utilizados para a perspectiva pedagógica tanto da Educação Infantil como para os demais segmentos. Os professores e gestores, quando questionados sobre os motivos pelos quais não utilizavam estes espaços com o propósito da formação tecnológica, responderam que a maioria dos professores possui dificuldade em incluir recursos tecnológicos em sua prática pedagógica, além de nutrirem pouco interesse pelo tema, haja vista que a preocupação principal daquelas comunidades escolares sempre gira em torno da formação cognitiva e social das crianças (frequentemente, isso se resume à alfabetização).

Figura 1. Sala de informática escola A



Fonte: autora

Figura 2. Sala de informática escola B



Fonte: autora

As tecnologias no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas A e B

Foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que declararam ter projetos de informática educativa, cujos objetivos eram: conhecer as partes do computador; desenhar e pintar no programa de pintura; desenvolver apresentações eletrônicas de atividades interdisciplinares; realizar exercícios educativos usando o computador; e utilizar a internet como fonte de conhecimento e complemento dos estudos, dentre outros.

As metodologias que as escolas se propõem a utilizar para a realização dos projetos são aulas teóricas e práticas, exercícios e atividades lúdicas no computador, pesquisa na internet e desenvolvimento de projetos concomitantes com outras disciplinas. No entanto, os professores dos segmentos da educação Infantil e Anos Iniciais não utilizam os laboratórios de informática da escola. Percebeu-se certa comodidade e insegurança por parte da comunidade escolar. De um modo geral, as propostas de inclusão das tecnologias na sala de aula da Educação Infantil ficam no papel. O que é declarado no Projeto Político Pedagógico não é praticado pelas escolas.

Considerações finais

Nos casos analisados, a maioria dos professores estava pouco conectada com a realidade tecnológica das crianças. Neste sentido, percebeu-se o conflito de gerações e de interesses que existe. Enquanto as crianças – nativos digitais – estão conectadas com o mundo das

tecnologias, a maioria dos professores está desconectada do mundo das crianças e do mundo das tecnologias.

Percebeu-se que nos laboratórios das duas escolas utilizadas como amostra, os professores não se sentem preparados para trabalhar as tecnologias com as crianças, pois precisam de um professor de informática para trabalhar esse tipo de conhecimento. O que é declarado no Projeto Político Pedagógico não é praticado. Além disso, existem limitações nos próprios objetivos traçados no documento, que visam apenas trabalhar mecanicamente e tecnicamente o computador, sem contextualizar com as demais tecnologias.

É preciso ter a consciência de que as tecnologias estão na nossa realidade e que, se o professor não procurar saber lidar com esse conhecimento, ficará apenas como o espectador, enquanto o aluno se torna cada vez mais o professor. Contudo, para a inclusão das tecnologias na sala de aula da Educação Infantil é necessário pesquisar, romper paradigmas e ter o propósito de transformação das formas de ensinar e aprender, utilizando novas estratégias e metodologias que procurem formar cidadãos críticos e preparados para a sociedade do conhecimento.

Certamente, será uma nova era para a educação, onde os professores transformar-se-ão com as tecnologias e assim enriquecerão o ensino na sala de aula, com os trabalhos interdisciplinares, as pesquisas, as trocas de conhecimento e as produções escolares. As tecnologias são realidades no contexto escolar e estarão presentes cada vez mais nos ambientes de ensino e aprendizagem. Não adianta mais fechar a porta da sala de aula e deixar a tecnologia para fora.

Nota

- ¹ O presente artigo constitui um recorte de uma pesquisa financiada pelo CNPq, na modalidade universal (2014-2017), intitulada: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa no Distrito Federal: reflexões sobre a formação continuada de Professores e resultados de aprendizagem (UnB/CEAM/CFORM).

Referências bibliográficas

- KAWAMURA, L.K. **Novas Tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990.
- KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias**. IV Congresso RIBIE, Brasília 1998. Disponível: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf> acesso em 15 de dezembro de 2017.
- PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro, 2001). Tradutora Roberta de Moraes Jesus de Souza- UCG. Disponível: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/fetch/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf> Acesso em 14 de dezembro de 2017.
- PALFREY, John. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F.et al.(Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Para uma Tecnologia Educacional**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SAMPAIO, Marisa Narciso. Alfabetização tecnológica do professor. In: **LEITE**, Lígia Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ A Educação Infantil que faz diferença: propostas para a formação integral da criança

 Sara Paraguassú Santos do Vale *

Resumo: Este relato apresenta uma experiência realizada na Escola Classe 56 de Ceilândia na Educação Infantil, onde para a realização dos planejamentos semanais, as professoras e a coordenação pedagógica, tomaram como bases fundamentais os quadros organizativos dispostos no caderno da Educação Infantil do Currículo em Movimento. As semanas possuíam um cronograma temático que direcionava os conteúdos diários com fins de orientar à ampla diversidade de atividades, bem como a intencionalidade na realização das mesmas. Os resultados apresentaram a possibilidade de uma organização pedagógica pautada no lúdico e à abrangência das propostas do currículo prescrito.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo em Movimento. Planejamento.

* Sara Paraguassú Santos do Vale é graduada em Música pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (2016), graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2011), especialista em Gestão e Orientação Educacional pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (2011), especialista em Arteduca- Arte Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (2012) e especialista em Educação Infantil com ênfase em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Phênix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil (2013). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: ssaradovale@gmail.com.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica traz em si a finalidade do desenvolvimento integral da criança, na creche de zero a três anos e na pré-escola dos quatro aos cinco anos de idade (LDB, título V, capítulo II, seção II, art. 29). Ao falarmos sobre o desenvolvimento integral da criança, é necessário pensarmos nos aspectos físicos, sociológicos, psicológicos e intelectuais, como direcionado pela própria lei.

O universo da Educação Infantil vem acompanhado de brincadeiras, cores e canções, por serem essas ações explícitas das crianças, portanto, apresentando uma ludicidade autêntica, é fundamental que o educador seja capaz de orientar as energias e conhecimentos prévios dos pequenos aos saberes necessários à sua formação integral, como descrito na definição de currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2010, p. 12).

As definições de currículo dispostas nas DCNEI principiam o debate acerca do “conjunto de práticas” mencionado. Em outro ponto do documento cita-se a “o projeto político pedagógico” que é o “plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (DCNEI, 2010, p. 13). É então nesse momento que podemos compreender como a instituição de ensino conceberá um plano de ação que atrelado ao currículo prescrito possibilitará um trabalho pedagógico eficiente.

Reportando-se à sua autonomia e singularidade da própria rede de ensino, a SEEDF (Secretaria de Educação do Distrito Federal) apresenta em 2013, sua recontextualização da prescrição curricular para o Distrito Federal: O Currículo em Movimento, um documento construído em parcerias entre professores, Grupos de Estudos e Coordenações Regionais de Ensino (CRE), que trazem cadernos direcionados aos diversos segmentos e etapas de ensino do DF. A principal ferramenta utilizada na construção dos planejamentos no relato que se segue, foi o Caderno da Educação Infantil do Currículo em Movimento, por apresentar objetivos de aprendizagem que compreendem as propostas do currículo para a primeira etapa da Educação Básica:

Nesta, dois são os Âmbitos de Experiência: Formação Pessoal e Social, tendo como eixo Identidade e Autonomia; Conhecimento de Mundo, tendo como eixos Movimento, Música e Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2014, p. 85).

A concepção do Currículo em Movimento oportunizou à Educação Infantil um importante avanço acerca do direcionamento das ações no processo de ensino-aprendizagem nessa etapa. O documento traz orientações expressas à prática pedagógica, dispostos em quadros organizativos, separados pelos temas propostos pelas DCNEI: “Cuidado consigo e com o outro”, “Linguagem corporal”, “Interações com a natureza”, “Linguagem oral e escrita”, “Matemática”, “Linguagem artística” e “Linguagem digital”.

O Currículo em Movimento... Em movimento!

A Escola Classe 56 está localizada na Expansão do Setor O, na Ceilândia Norte, cidade satélite do Distrito Federal. Atendendo aproximadamente 900 alunos, da Educação Infantil, BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) que compreende as turmas do 1º, 2º e 3º ano, e as turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental- Anos Iniciais, além de Classes Especiais.

Refletindo acerca da importância de proporcionar experiências significativas de aprendizagem e acolhendo as propostas do currículo prescrito, a equipe gestora da escola e eu, enquanto coordenadora pedagógica, organizamos uma formação no início do ano, que contou com a participação das educadoras da Educação Infantil, momento em que foram discutidas questões pertinentes à importância da ludicidade nesta etapa da Educação Básica, intencionalidade nas atividades, metas a serem atingidas nos 1º e 2º períodos, ou seja, com crianças de quatro e cinco anos de idade, além de avaliação e planejamento.

Os planejamentos passaram a ser realizados quinzenalmente, buscando contemplar os conteúdos e objetivos dispostos nos quadros organizativos do caderno da Educação Infantil, observando diariamente os eixos “Cuidado consigo e com o outro”, “Linguagem corporal” e “Interações com a natureza”. Os eixos da “Linguagem e escrita”, “Matemática” e “Linguagem artística” possuíam seus conteúdos direcionados conforme os planejamentos, mas não de maneira estática, reconhecia-se durante as coordenações seriadas as peculiaridades de uma turma de Educação Infantil e, portanto, a flexibilidade do planejamento, quando necessário.

A fim de garantir um ambiente lúdico e aprendizagens significativas, um cronograma semanal foi organizado, com atividades diferenciadas que contemplassem, semanalmente, o máximo possível dos objetivos propostos nos eixos, uma forma de reunir e disponibilizar ações pedagógicas para aplicação de maneira proativa e integrada aos conteúdos.

O cronograma apresenta, além de propostas de atividades diárias diferenciadas, ideias de materiais, dinâmicas e procedimentos. São sugestões e detalhes que

contribuirão na elaboração dos planejamentos. Como explanado no campo de observações do quadro 1, as atividades não precisam acontecer em dias fixos, mas é importante que todas aconteçam no decorrer da semana, buscando contemplar a maior pluralidade de experiências e vivências que contribuirão com a formação integral das crianças.

Nesse momento percebe-se o cronograma não apenas como uma exposição de orientações, mas também como um recurso pedagógico e instrumento avaliativo, que além de auxiliar nos planejamentos, proporciona uma visão do trabalho já realizado com as crianças, e quais cenários ainda há de se explorar. José Gimeno Sacristán, importante professor e estudioso sobre o currículo, classificaria essa prática como o currículo “moldado” pelos professores, uma espécie de “tradutor” que no planejamento da prática intervém na “configuração dos significados das propostas curriculares” (SACRISTÁN, 2000, p. 104). Ainda para o autor, essa organização social do trabalho docente, terá importantes consequências para o desenvolvimento do “currículo em ação”, ou seja, a prática real do trabalho pedagógico.

Como explanado no campo de observações do quadro 1, as atividades não precisam acontecer em dias fixos, mas é importante que todas aconteçam no decorrer da semana, buscando a maior pluralidade de experiências e vivências que contribuirão com a formação integral das crianças.

Observando o cronograma podemos ver que os dias foram programados com vistas a explicar e abranger as orientações do Caderno da Educação Infantil do Currículo em Movimento, semanalmente, de maneira prática e de fácil concepção. Também preservando as singularidades do trabalho docente, uma vez que nem o cronograma, nem as propostas versam sobre a rotina diária das turmas, apenas sobre atividades de um

determinado horário. É importante manter a flexibilidade na execução dos planejamentos e especialmente as especificidades das turmas, estas que apenas o (a) professor (a) conhece e é capaz de gerenciar.

As propostas do cronograma priorizam o lúdico e elegem atividades práticas para o desenvolvimento e alcance dos objetivos propostos pelo Currículo em Movimento. Então prevíamos a segunda-feira para a realização alguma atividade artística com técnicas mais complexas, como se pode observar no quadro.

Na terça-feira era o dia da história, fosse ela sonoriada, reinventada, recontada, dramatizada ou apenas lida. O importante era o trabalho desenvolvido com a temática, a libertação da imaginação. Na quarta-feira um circuito de psicomotricidade era organizado, com diferentes níveis de dificuldades, onde os recursos variavam de cordas esticadas no chão a saltos com obstáculos, de jogos de equilíbrio e expressão corporal a dinâmicas colaborativas. Contávamos com tatames, bambolês, cordas, túneis e espaços abertos e arejados como o pátio e a área coberta. Na quarta-feira também havia um espaço reservado à boa alimentação, era o dia da fruta, onde as crianças eram estimuladas a levarem alguma fruta à escola para partilharem no momento do lanche com os colegas, ou apenas para saborear.

Na quinta-feira era um dia especial para mim, que enquanto professora de musicalização infantil durante alguns anos na rede particular de ensino, tive a oportunidade de retomar a missão e repassar um pouco da vivência musical às crianças. A Educação Infantil se reunia na sala de leitura, onde junto ao “Pink” (o violão rosa da Tia Sara) relembávamos e reinventávamos cantigas de roda, explorávamos a sonoridade dos objetos, do próprio corpo e da nossa voz. Também havia o momento de relaxar antes de voltar à sala de aula.

Por fim, sexta-feira: o dia do brinquedo. Como ocorre

Quadro 1. Cronograma da semana. Educação Infantil- Escola Classe 56

Dia da semana	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Atividade diferenciada	Fazendo arte	História	Psicomotricidade	Musicalização	Dia do Brinquedo
Observações: As atividades não devem ser realizadas apenas nos dias propostos, pelo contrário, o lúdico e todos os demais aspectos essenciais precisam estar presentes na rotina, diariamente.	É imprescindível a exploração de materiais como tesoura, tinta, algodão, lã, folhas de árvores, palitos, grãos, exploração de texturas, embalagens, panfletos, e outros itens reaproveitáveis.	Uma história pode ser contada e recontada de várias formas: teatro de fantoches, dedoches, avental, história sonorizada, filmes, vídeos, encenação (pela professora ou pelas crianças), trilha sonora executada de diversas maneiras e com diferentes materiais, e que tal uma história construída juntamente com os alunos? Mãos à obra.	Explorar o circuito psicomotor com diferentes estilos e níveis de obstáculos, em jogos de equilíbrio, ginástica, dinâmica lateral, movimentos articulados, orientação espacial, percepção rítmica e sonora, reelaboração de jogos e brincadeiras com novas regras e gestos, expressão corporal, respiração e relaxamento.	Dia de se explorar mais detalhadamente as músicas e jogos musicais trabalhados durante a semana. A musicalização é um suporte ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, à linguagem corporal, à psicomotricidade, à linguagem matemática, à formação integral da criança e às artes em suas 3 dimensões (cênicas, plásticas e claro, à música).	Nesse dia as crianças trarão os próprios brinquedos de casa, e ao brincar devem ser direcionados nos aspectos da cooperação, solidariedade, cuidado consciente (consigo, com o outro, com as coisas e com o meio ambiente), e respeito às diferenças e diversidades.
O dia apenas abarcará atividades direcionadas com habilidades mais complexas.	Utilizar, de preferência atividades independentes de folha xerocopiada.		Utilizar os espaços abertos da escola e até mesmo a sala de aula, quando possível.		É o dia livre para se brincar, seja com os próprios recursos, ou com algum outro que a professora tenha elaborado.
A proposta não é engessar, mas sim libertar.	Desenvolvimento das técnicas de recorte e colagem, releituras e criação livre. As atividades devem atender ao nível de desenvolvimento das crianças.		É indispensável o uso de cordas, bolas, bambolês, cones, colchonetes, itens de equilíbrio, itens criativos para demarcação, banquetas, almofadas, tapetes, bastões, barbantes, fitas, tnt e outros itens elaborados para as determinadas dinâmicas.		

Fonte: autora

Quadro 2. Planejamento da semana. Educação Infantil- Escola Classe 56 (Em negrito as atividades diferenciadas do dia)

Conteúdos da semana	Turma: 2º Período		Semana de 03 a 07 de Março		
	SEGUNDA Fazendo arte	TERÇA Dia da história	QUARTA Psicomotricidade	QUINTA Musicalização	SEXTA Dia do brinquedo
Letra: B	*Objetos e sonoridade com a letra B;	*Desenhos com a letra B;	*Fruta: Banana	Musicalização:	*Entrega e jogos de interação com o Biloquê. Ênfase na letra B
Cor: Azul	*Letra B coberta com Barbante;	*História: A borboleta azul	*Circuito de psicomotricidade com: Bambolês, bolas e balde.	*Sonoridades com os lábios.	
Número: 0	*Borboleta colorida- Recorte e colagem de papéis coloridos.	*Identificação das letras B no poema: Letra B- Cada letra uma	*Dinâmica:	*Cantigas:	*Brincadeira livre com o Biloquê e demais brinquedos.
História: Poema letra B		*Pedir banana para amanhã.		Zé bochecha,	
Livro: A borboleta azul			Basquete no balde.	Borboletinha,	
			*Atividade do nº 0	Bailarina...	
			*Dinâmica:	*Confecção do biloquê com garrafas pet.	
			Balde vazio: 0 bolas		

Fonte: autora

também em algumas escolas, existe um espaço de tempo exclusivo para o brincar, livremente. É um momento importante para o desenvolvimento da socialização, da autonomia e de outros aspectos. As DCNEI tratam da importância do desenvolvimento infantil por meio das interações e da brincadeira em diversos trechos do documento.

Os espaços para a realização das atividades podem ser múltiplos, desde as salas de aula a espaços alternativos por toda a escola, que no caso da EC 56, conta com um parquinho, uma quadra de esportes, estacionamento, horta, refeitório, laboratório de ciências, pátio superior e inferior, laboratório de informática e sala de leitura.

Na semana apresentada no quadro 2 - onde é possível observar o planejamento das atividades em paralelo com as sugestões do cronograma, estando na primeira coluna os conteúdos a serem trabalhados durante a semana - houve a confecção de um biloquê, com a reutilização de garrafas pet, coletadas em casa pelos alunos em casa e levadas à escola com o auxílio da família. Essa organização permitiu um trabalho interdisciplinar entre os eixos "Cuidado consigo e com o outro" e "Interações com a natureza".

Pode-se observar a participação direta das crianças, ou seja, em atividades construídas por elas e não apenas para elas, promovendo a "interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais" (Resolução CNE/CEB 5/2009, Art. 9º, inciso X).

Ação que veio ao encontro do tema da V Plenária, no ano de 2017, "A criança na natureza: Por um crescimento sustentável", um projeto da Coordenação

de Políticas Educacionais da Subsecretaria de Educação Básica e da Diretoria de Educação Infantil, que envolve anualmente a etapa da Educação Infantil das escolas de Educação Básica, com vistas a dar visibilidade a esse segmento, efetivando a participação infantil protagonista nos projetos desenvolvidos pelas unidades escolares.

As DNCEI versam em sua resolução que:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação

Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Acredito que a avaliação da prática pedagógica na Educação Infantil seja essencial a fim de garantir tal promoção de conhecimentos e imersão nas diferentes linguagens tal como a lei estabelece. Firmar um cronograma de atividades, como feito na EC 56 é uma das formas de se adquirir uma visão geral do trabalho pedagógico.

O espaço da coordenação setorizada, onde as educadoras se reúnem para planejar quinzenal ou semanalmente, é também um espaço para a troca de experiências, ideias e aprendizados, e precisa ser aproveitado para tal. Considero que dessa forma, com base na união de educadores que procuram fazer a diferença, possamos de fato construir uma Educação Infantil que faz diferença. ■

Referências bibliográficas

BRASIL. **Currículo em Movimento da Educação Básica** - Educação Infantil. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2013. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/2_educacao_infantil.pdf>. Acesso em 22 set. 2017

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/ SEB/ DICEI. 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 22 set. 2017

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22set. 2017

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 Porto Alegre: ArtMed, 2000.



I Prêmio Professores da Educação Infantil do Distrito Federal



CADERNOS
RCC

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES
DO SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibebe Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

EDITOR-CHEFE
Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA
Ana Cláudia Nogueira Veloso
Guilherme Reis Nothen
Raquel Oliveira Moreira

COMITÊ GESTOR
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibebe Vieira (SEEDF)
Helena Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Célio da Cunha (UCB)
Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Jaqueline Moll (UFRGS)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

EDITORAS CONVIDADAS
Andreia Pereira de Araújo Martinez
Daniela Lobato do Nascimento
Márcia Cabral dos Santos
Núbia Luiz Cardoso

ILUSTRAÇÃO DA CAPA
Lucas Portela Carneiro

ISSN 2359-2494

A Revista Com Censo (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (peer review), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Revista encoraja o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da Revista encontram-se em:

www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso

■ PRÓLOGO

A Revista *Com Censo* (RCC) vem se estabelecendo como um instrumento de divulgação científica, alinhado às expectativas e exigências éticas de um veículo formal para a disseminação e socialização de novos conhecimentos, trabalhos, boas práticas e pesquisas desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal e das demais instituições parceiras.

Pensando na comodidade do leitor e na perspectiva de melhorar a apresentação das experiências dos autores, a RCC idealizou e organizou os Cadernos RCC, onde são publicados os Dossiês Temáticos e trazem de forma exclusiva trabalhos sobre assuntos multidisciplinares na área de educação. Esta seção da revista, Cadernos RCC, se constitui como uma importante parte da Revista *Com Censo*, tendo alcançado uma função ímpar e uma posição sólida dentro do periódico. Neles são publicados, a cada edição, os Dossiês Temáticos, e são trazidas ao debate temáticas multidisciplinares na área de educação.

A estrutura dos Dossiês Temáticos assemelha-se à da edição regular, onde o conteúdo é o principal determinante da qualidade, estando presente uma subseção de entrevistas, outra de artigos científicos, outra de relatos de experiências e outra de resenhas.

Nesta publicação temos o prazer de entregar o dossiê que leva o título: *1 Prêmio Professores da Educação Infantil do Distrito Federal*, e que foca na premiação ocorrida em 2017, por iniciativa da Diretoria de Educação Infantil da Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal, mostrando os trabalhos pedagógicos realizados por professoras e professores das Unidades Escolares Públicas e das Instituições Educacionais Parceiras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal cujo intuito é o de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada no Distrito Federal.

Boa leitura!

Fábio Pereira de Sousa
Subsecretário de Planejamento,
Acompanhamento e Avaliação/SEEDF

■ ÍNDICE

102 INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

DOSSIÊ - ARTIGOS

106 Políticas educacionais e formação de professores para a Educação Infantil

Rosiris Pereira de Souza, Renato Barros de Almeida e Rodrigo Fideles Fernandes Mohn

112 Rotinas na educação infantil: brincadeiras orais e desenvolvimento

Denise Soares Oliveira e Cristina Massot Madeira Coelho

119 Diretividade e liberdade na brincadeira na Educação Infantil: um debate tão antigo e sempre novo

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda

126 Práticas educativas e o desenvolvimento da musicalidade dos bebês: pensando o contexto da creche

Andréia Pereira de Araújo Martinez

133 É preciso transver o mundo: imaginação e faz de conta a partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural

Fabício Santos Dias de Abreu, Marina Teixeira Mendes de Souza Costa e Daniele Nunes Henrique Silva

139 Imaginação em ação: criando e recriando histórias na Educação Infantil

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

146

A Psicomotricidade enquanto norteadora da práxis pedagógica na Educação Infantil

Amanda Cabral dos Santos

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

152

Projeto Maluquinho por Livros

Fabiola da Costa Farias, Eliane Dantas dos Santos, Maria Luiza Vasconcelos Santos, Mariana Soares Ferreira e Valquíria Soares Barbosa

157

A metamorfose da borboleta

Débora de Souza Santos

165

Sentir, conhecer e experimentar, criança na natureza, já!

Leiliana de Carvalho Monte

171

Ciranda Digital

Rosângela Prescendo Tonin e Gisoneide Moreira Matos

177

Você Separa, a Cidade Cresce e a Vida Agradece

Rita Barreto de Sales Oliveira

182

Sala Sensorial: Saberes e Sabores

Camilla Aparecida dos Reis Alencar de Arruda, Michelle Michetti Mattioli do Carmo Patti e Djane Heloisa da Costa Silva

INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

I Prêmio Professores da Educação Infantil do Distrito Federal

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem protagonizado nos últimos anos muitos debates e ações concernentes às políticas públicas, legislações e pesquisas acadêmicas, acerca de sua importância para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequenas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, - que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todas e todos estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica - é uma dessas ações de políticas públicas que trazem à tona o direito das crianças de terem uma aprendizagem de qualidade, o que vai ao encontro de suas expectativas e necessidades.

Aliada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a BNCC por meio dos eixos estruturantes das interações e brincadeiras assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social, cultural, histórico e natural.

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são direitos de aprendizagem assegurados na BNCC que, por sua vez, estão estruturados em cinco campos de experiências que se constituem em um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças

e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

No que diz respeito às legislações, a Constituição Federal (CF) de 1988, estabeleceu que o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade torna-se um dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Contudo, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos de idade da criança e do adolescente. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil.

Um dos últimos normativos criados para a promoção do desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até os seis anos de idade é o Marco Legal da Primeira Infância, estabelecida pela Lei nº 13.257/2016. Dentre as conquistas advindas dessa promulgação estão o consenso sobre a criança ser cidadã de pleno direito, a garantia das crianças ao direito de brincar, e a inclusão da participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhes dizem respeito.

Em relação às pesquisas acadêmicas, constata-se uma crescente onda de pesquisadoras e pesquisadores debruçando-se sobre o assunto, além das educadoras e educadores dos mais diversos setores que transversalizam pesquisas na área de Educação Infantil. Essas pesquisas, por sua vez, contribuem para a promoção e o desenvolvimento dessa etapa, e materializam-se em práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras. É perante essas contribuições que este Dossiê Temático se organiza.

Por acreditarmos que o trabalho desenvolvido pelas professoras e professores nas unidades escolares públicas e instituições educacionais parceiras pudessem ser compartilhado, também, como itinerário de pesquisa, foi que organizamos este material. Este caderno está composto por artigos com temáticas diversas da Educação Infantil, e por relatos de experiência frutos da seleção realizada em virtude do resultado do 1º Prêmio Professores da Educação Infantil do Distrito Federal.

O Prêmio ocorreu em 2017, por iniciativa da Diretoria de Educação Infantil da Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal, e tinha por objetivos identificar, valorizar, estimular e dar visibilidade ao trabalho pedagógico realizado pelas professoras e professores das Unidades Escolares Públicas e das Instituições Educacionais Parceiras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, de modo a promover o seu caráter científico e publicizar as práticas pedagógicas que contribuem para a melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada no Distrito Federal.

A realização do 1º Prêmio Professores de Educação Infantil do Distrito Federal se alinha à estratégia 29, da Meta 7 do Plano Distrital de Educação – PDE que é

Garantir meios e instrumentos de multiplicação dos bons projetos desenvolvidos pelos profissionais de educação da rede pública de ensino, valorizando estes profissionais e fortalecendo a qualidade da educação.

Isso posto, a premiação consistiu na publicação de seis relatos de experiência selecionados dentre as duas categorias do Prêmio: Creche e Pré-escola, na Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal. Inscreveram-se quinze professores no concurso, sendo contemplado um relato de creche e cinco da pré-escola.

Os artigos que compõem este caderno são: 1) *Políticas educacionais e formação de professores para a Educação Infantil*, de autoria dos professores Rosiris Pereira de Souza, Renato Barros de Almeida e Rodrigo Fideles Fernandes Mohn; 2) *Rotinas na Educação Infantil: brincadeiras orais e desenvolvimento*, de Denise Soares Oliveira e Cristina Massot Madeira Coelho; 3) *Diretividade e liberdade na brincadeira na Educação Infantil: um debate tão antigo e sempre novo*, da professora Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda; 4) *Práticas educativas e o desenvolvimento da musicalidade dos bebês: pensando o contexto da creche*, da professora Andreia Pereira de Araújo Martinez; 5) *É preciso transver o mundo: imaginação e faz de conta a partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural*, de Fabrício

Santos Dias de Abreu, Marina Teixeira Mendes de Souza Costa e Daniele Nunes Henrique Silva; 6) *Imaginação em ação: criando e recriando histórias na Educação Infantil*, de Débora Cristina Sales da Cruz Vieira; 7) *A Psicomotricidade enquanto norteadora da práxis pedagógica na Educação Infantil*, de Amanda Cabral dos Santos.

Os relatos de experiência contemplados no 1º Prêmio Professores da Educação Infantil do Distrito Federal se iniciam com o trabalho intitulado ***Maluquinho por livros***, de autoria de Fabíola da Costa Farias, Eliane Dantas dos Santos, Maria Luiza Vasconcelos Santos, Mariana Soares Ferreira e Valquíria Soares Barbosa, que descreve um projeto desenvolvido pelas professoras do Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas que atribuem importância à leitura na Educação Infantil, na perspectiva de formar crianças leitoras e cidadãs mais conscientes e críticas, por meio do incentivo dos pais e da escola. Este projeto contemplou aproximadamente quinhentas crianças de três a seis anos, ao longo de sete meses, e tinha por objetivo precípuo envolver as famílias e promover momentos de leitura fora do ambiente escolar, ou seja, tornar a casa das crianças lugar de leitura. O material encaminhado às famílias era uma pasta tamanho A3 com uma folha grande, contendo um livro de história infantil para ser lido com as crianças e, conseqüentemente, uma sugestão de atividade. O relato *Maluquinho por livros* descreve, ainda, as etapas que foram desenvolvidas para a execução do projeto, sendo: elaboração inicial do projeto, apresentação

do projeto as crianças, apresentação do projeto a comunidade, desenvolvimento do projeto com as crianças e a culminância do projeto. E, por meio de uma avaliação com as famílias, foi possível identificar que 85% delas disseram se envolver com o projeto.

O segundo relato, ***A metamorfose da borboleta***, de autoria de Débora de Souza Santos, aborda a experiência de uma turma de 2º período do Centro de Educação Infantil 210 de Santa Maria sobre a curiosidade das crianças no processo de transformação da lagarta até virar borboleta. O trabalho foi desenvolvido ao longo do segundo semestre do ano de 2016 com escuta de histórias, observação da natureza e dos bichos de jardim, registros com desenhos, pinturas e colagens e com a culminância na feira de ciências desta unidade escolar. O relato apresenta, com ilustrações, os passos para o desenvolvimento do projeto, fazendo conexões com as linguagens do Currículo de Educação Infantil do Distrito Federal. A avaliação do projeto foi positiva e desdobrou-se em outro projeto, também relacionado à temática Natureza.

O terceiro relato, ***Sentir, conhecer e experimentar, criança na natureza, já!***, de autoria de Leiliana de Carvalho Monte, foi desenvolvido com uma turma do Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, entre os meses de abril a setembro de 2017, e a idealização do projeto foi provocada pelo Guia da Plenarinha de 2017 – A criança na natureza: por um crescimento sustentável. O principal objetivo do projeto foi que as crianças pudessem observar e explorar a natureza e

os ambientes com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, valorizando atitudes que contribuem para sua preservação. A partir de um questionário que deveria ser respondido pelas crianças e famílias, a autora percebeu a necessidade de desenvolver este projeto com as crianças e a comunidade escolar, de modo que as mesmas tivessem maior contato e cuidado com a natureza. Caminhada silenciosa, construção do jardim de cheiros, confecção de livros e arraial do cerrado são algumas das atividades desenvolvidas. Na avaliação do projeto foi possível constatar uma maior aproximação com a comunidade escolar dos saberes, das pessoas e dos seres vivos que compõe a escola.

O quarto relato, **Ciranda digital**, de autoria de Rosângela Prescendo Tonin e Giseide Moreira Matos, descreve um projeto desenvolvido pelas professoras e professores do laboratório de informática, de um Jardim de Infância da rede pública do Distrito Federal, com crianças entre quatro e seis anos, no ano letivo de 2017. A dinâmica para a realização desse projeto consiste nas aulas semanais com as crianças, que têm duração de 30 minutos para grupos de em média onze crianças e consiste em dois momentos: nos primeiros 15 minutos desenvolvem-se atividades de psicomotricidade como amarelinha, jogo das pegadas,

brincadeiras cantadas. Nos 15 minutos restantes, acontece a relação da criança com o computador onde as tarefas são orientadas pelo professor, buscando um enlace com a dinâmica realizada no primeiro momento, por meio do software educacional GCompris, do paint e do editor de textos. O projeto evidencia a relação da linguagem digital, corporal e a oral e a escrita, e foi possível constatar o entusiasmo das crianças durante as aulas, além da melhora nas habilidades motoras e no manuseio do computador, como domínio do mouse e do teclado.

O quinto relato, **Você separa, a cidade cresce e a vida agradece**, de autoria de Rita Barreto de Sales Oliveira, trata-se de um projeto de preservação do meio ambiente desenvolvido no Jardim de Infância 316 Sul do Plano Piloto, com uma turma de 2º período da Educação Infantil. Tinha por objetivo geral provocar na criança a consciência da importância da preservação ambiental para a vida em comunidade e foi desenvolvido em três etapas: na escola, por meio da exploração do tema, realização e exposição dos trabalhos para toda a comunidade escolar; na Plenarilha com a exposição dos trabalhos e no VII Circuito de Ciências das Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Etapa Regional) com a exposição e apresentação oral dos trabalhos. Dentre as atividades desenvolvidas no projeto estão a coleta seletiva e o plantio de hortaliças

e plantas medicinais, por meio de oficinas desenvolvidas em sala de aula e ao ar livre, o que promoveu a interação entre as crianças. A avaliação foi positiva visto que as crianças comunicavam aos pares e adultos a ideia de que os rios devem ser preservados da poluição, devendo haver a coleta seletiva do lixo e o cuidado com o manuseio desse lixo para que não haja contaminação dos futuros alimentos.

O último relato, **Sala sensorial - sabores e sabores**, de autoria de Camila Aparecida dos Reis Alencar de Arruda, Michelle Michetti Mattioli do Carmo Patti e Djane Heloisa da Costa Silva, relata a experiência com salas sensoriais, em turmas de creche, no Centro de Educação Infantil Tiar Nair em Brazlândia, Instituição Educacional Parceira da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Esta foi implementada com o objetivo de desenvolver habilidades e competências nos bebês e crianças pequenas por meio de atividades sensoriais. Algumas imagens ilustram de que modo essas salas estão organizadas. Por meio da avaliação, foi possível constatar que as crianças se envolviam com as atividades ligadas aos sentidos.

Pelo presente exposto, este Dossiê se torna ao mesmo tempo relevante e atrativo. Convida-se as leitoras e os leitores a se debruçarem nas produções que se seguem. Certamente, serão de grande valia e inspirarão as práticas pedagógicas de outros profissionais. Boa leitura! ■

Michelle de Abreu Furtado

Diretora de Educação Infantil da SUBEB/SEEDF



De verdade

*Penso, de verdade, que é o voo zumbido da abelha
quem inspira a beleza da flor.*

*Que é o gingado da rede jogada com força e fé pelo pescador
quem inspira o balanço do mar.*

*Que é a luz no olhar dos apaixonados
quem inspira a lua a brilhar.*

*Penso, de verdade, que tudo o que é grande e intenso
se inspira no pequeno.*

E dele tira a força, a graça, a vontade... para criar, para embelezar, para ser.

Será que com professor de crianças pequenas também é assim?

Professor de criança, de verdade, criança é.

Como criança pensa,

Como criança brinca,

Como criança cria,

Como criança não tem medo de mostrar e dividir o que fez e achou bonito e bom.

Assim, crianças e seus professores presenteiam o mundo com suas ações.

Para finalizar, vou contar-lhes um segredo:

*O sol, logo cedo, quando veio encontrar os meus olhos,
me sussurrou no ouvido, que hoje ilumina o dia inspirado em vocês.*

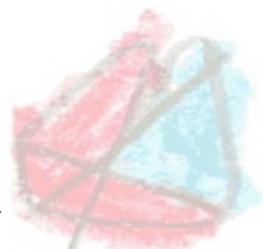
Vocês, que como o sol dividiram o calor de seus saberes, de suas experiências bem vividas.

Que com seu trabalho, incansáveis, buscam atingir a todos com a mesma intensidade.

O que direi eu, então, diante de tanta beleza, senão um

Obrigada sol!

*Obrigada a todos os participantes do 1º Prêmio Professor Educação Infantil do DF
todos, certamente...Iluminados.*



Ana Neila Torquato

Professora da Secretaria de Estado de Educação
do Distrito Federal

■ Políticas educacionais e formação de professores para a Educação Infantil

 Rosiris Pereira de Souza *
Renato Barros de Almeida **
Rodrigo Fideles Fernandes Mohn ***

Resumo: Este artigo tem o objetivo de refletir sobre as políticas atuais de formação de professores de Educação Infantil em suas múltiplas determinações e intersecções com as mudanças nas políticas de formação de professores para a Educação Básica em geral. Partimos do pressuposto de que a lógica que orienta as políticas atuais dirigidas à formação de professores está ligada diretamente a um projeto neoliberal de sociedade. No entanto, existem contradições importantes nos processos formativos de professores, pois, ao mesmo tempo em que respondem aos interesses hegemônicos da sociedade capitalista, também apresentam movimentos de superação de modelos inadequados, para viabilizar uma formação que promova o desenvolvimento técnico, ético e político do professor de Educação Infantil, e, não somente para a reprodução do capital. O texto apresenta, ainda, elementos para discutir novos contextos e políticas educacionais que interferem nos processos de formação de professores para a Educação Infantil; pois a formação do professor que atua nessa etapa tem sido uma preocupação constante nas atuais discussões acadêmicas de políticas educacionais. Inferimos que o fato da Educação Infantil ter sido, recentemente, inserida nas políticas educacionais como a primeira etapa da Educação Básica, constitui um campo ainda em construção, que provoca impactos nas instituições formadoras, assim como, nos processos e percursos formativos de novos professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Infantil. Políticas Educacionais.

* Rosiris Pereira de Souza é graduada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (1996) (FEF/UFG), especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Goiás (2001), mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (2012) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Professora e pesquisadora em Regime de Dedicção Exclusiva na Universidade Federal de Goiás, lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Atua junto ao Departamento de Educação Infantil. Contato: rosirisps@gmail.com.

** Renato Barros de Almeida é mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2010), doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB, na linha de pesquisa de Profissão Docente, currículo e Avaliação – PDCA. Professor efetivo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO - na Escola de Formação de Professores e Humanidades. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás - UEG - Campus Jaraguá, ministrando aulas no curso de Pedagogia. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes contextos - NEPIEC - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - FE/UFG, e licenciado da equipe da Gerência de Formação Central da Rede Estadual de Educação de Goiás. Contato: renatobalmeida@hotmail.com

*** Rodrigo Fideles Fernandes Mohn é graduado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002) e em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1999), especialista em Formação de Professores - Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002), mestre em Educação e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012), doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (2014). Professor Assistente I de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Contato: rodrigo.fideles@hotmail.com.

Novos contextos e políticas de formação de professores e a Educação Infantil

O debate sobre a formação profissional para a Educação Infantil ressurgiu após a promulgação da Constituição Federal de 1988, e da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996. Esses dispositivos, ao inserirem a criança de zero até seis anos de idade no sistema escolar, dispõem sobre a garantia do direito da criança à educação e, conseqüentemente, impõem ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições e profissionais habilitados para atuar com essa faixa etária (KISHIMOTO, 1999).

De acordo com Kishimoto (1999), as políticas públicas no campo da Educação Infantil têm influenciado a formação inicial de professores, sendo essa, uma das questões que mais se destacam no cenário político atual. Barbosa (2013, p. 107) afirma que, “desde a década de 1980 a formação dos profissionais da educação infantil tem ocupado posição de destaque na educação brasileira, ampliando-se sua ênfase na legislação, políticas públicas, na atuação dos movimentos sociais e na produção científica”.

De acordo com Gatti *et al* (2011, p. 62), a preocupação com “a educação e, em decorrência, com a formação de professores e suas condições de trabalho aparecem como uma questão importante na sociedade”. O motivo dessa preocupação com a formação docente, segundo essas autoras, decorre, principalmente, “das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo” Curado Silva (2008) discute os motivos que permeiam a prioridade dada à formação dos professores nas políticas educacionais. A pesquisadora afirma que a prioridade nas políticas é dada aos profissionais da educação e sua formação, por serem estes os principais desencadeadores dos processos de reformas “em decorrência do seu papel na formação dos sujeitos pela possibilidade de efetivar ou não as mudanças no campo educacional” (CURADO SILVA, 2008, p. 33).

Muitos estudos e pesquisas (BARBOSA, 1997; ARCE, 2001; ROSEMBERG, 2002; MARTINS, 2007; GATTI *et al*, 2011; GATTI, 2013), de acordo com Souza (2012), alertam para questões que indicam as interfaces das políticas neoliberais com questões educacionais que atingem diretamente a Educação Infantil, e os projetos de formação inicial e continuada de seus professores. Um exemplo claro desse processo é o que dispõem as diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 2002), onde se percebe uma centralidade conferida à Educação Básica como uma estratégia que visa auxiliar o crescimento econômico e a redução da pobreza, ou seja, um forte apelo economicista nas políticas educacionais voltadas para a questão da formação de professores.

Concordamos com a compreensão de que a formação dos professores ocupa espaço destacado nas políticas nacionais e internacionais com as demandas de um mundo globalizado e informatizado. Refletindo sobre as reformas educacionais, Barreto e Leher (2003, p. 39) afirmam que:

Um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que o impulsionam rumo ao futuro virtuoso. Essa crença está presente nos documentos do Banco Mundial e do Ministério de Educação do Brasil (MEC) e de grande parte da América Latina, ocupando lugar de

pedra fundamental de toda construção argumentativa da política educacional das duas últimas décadas. A partir dessa premissa, organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado.

Vê-se que as reformas estruturais advindas do Estado, principalmente a partir de sua crise contemporânea, se relacionam com algumas políticas educacionais e em específico com as políticas para a Educação Infantil e a formação de seus professores. Isso repercute, diretamente, nas instituições formadoras, nas matrizes curriculares, nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, atinge a formação de professores.

Entender a lógica economicista presente nas políticas educacionais para infância nos possibilita reconhecer que existe uma relação complexa entre o conjunto de políticas econômicas e sua intervenção nas áreas sociais, entre elas, a educação, como nos indica Barbosa (2008, p. 380):

(...) discutir a constituição de políticas para a Educação Infantil é, sem dúvida, uma tarefa complexa, sobretudo quando analisamos os fatos e processos históricos de uma perspectiva dialética (Marx, 1983), que exige uma compreensão da realidade em movimento através de um olhar atento e crítico aos seus multideterminantes. Nesse caso, buscamos apreender vários elementos históricos constitutivos da configuração das políticas educacionais que, no caso da Educação Infantil, articula-se diretamente às políticas sociais mais amplas.

Oliveira (2003, p. 13) nos convida a entender que “a análise dos condicionantes das reformas educacionais em curso nas redes públicas de ensino tem demandado grandes esforços de pesquisadores da área educacional”,

(...) as duas últimas décadas foram férteis em reformas educacionais no Brasil e nos países da América Latina, o que levou a uma verdadeira profusão de estudos e pesquisas sobre essas reformas. A princípio a preocupação em entender o contexto político e econômico que originou essas reformas parece ter sido predominante, baseando-se em estudos críticos dos programas, da legislação pertinente, dos seus estatutos políticos-pedagógicos e, mais recentemente, observa-se pesquisas mais direcionadas a análises da implementação prática de tais reformas (OLIVEIRA, 2003, p. 13).

Explorando a existência real de “um projeto neoliberal de sociedade e de educação que se consolida de formas específicas, desde os anos 70, como um projeto hegemônico”, Melo (2004, p. 27) defende que esse projeto é um “elemento de um processo de mundialização do capital, modificando nossas vidas e interferindo no planejamento e realização de nossas políticas educacionais”. Segundo essa autora, é importante compreender as teorias contemporâneas que explicam a relação entre Estado e Sociedade Civil, destacando, nessa compreensão, as teorias que consolidam o projeto neoliberal para compreender os reflexos e impactos destas políticas educacionais no Brasil e, principalmente, das políticas de formação de professores.

As políticas de caráter neoliberal que nos atingiram de frente nos anos 90,

na América Latina e Caribe, tiveram um impacto tão forte em tantos níveis de nossas vidas que provocaram – aliadas às profundas transformações sociopolíticas mundiais que se concretizaram nos anos 80, com o fim do socialismo real, o fim do desenvolvimentismo e a chamada crise da dívida externa para os países em desenvolvimento, concomitantes a um movimento de aprofundamento da globalização financeira, as mudanças na composição do capital e à fragmentação e desregulamentação do trabalho – uma debilidade, uma desesperança, uma acomodação em forma de ver e viver o mundo (MELO 2004, p. 28-29).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394, de 1996, ocorreu num período marcado “de proposições e reformas no campo educacional e a partir dela, a formação de professores passou por um amplo debate nos segmentos da sociedade, discutindo-se projetos para a constituição da formação inicial dos professores” (CURADO SILVA, 2011, p. 13). Esta autora defende que a formação inicial,

(...) não deve ser considerada mais decisiva do que outro tipo de formação, e nem garante, por si só, a qualidade do profissional. Entretanto, a formação inicial, numa perspectiva social, supera o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal porque se insere como um direito dos professores, possibilitando-lhes o início da construção de sua identidade e profissionalização. [...] A formação inicial compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo (CURADO SILVA, 2011, p. 13).

Curado Silva (2011, p.15) preocupa-se com o surgimento de “projetos de formação inicial com interesses diversos, muitas vezes antagônicos e conflitantes porque representam classes diferentes no seio da sociedade, portanto, projetos políticos com direções opostas”. A autora complementa sua tese afirmando que,

(...) a partir do contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação do educador, parece haver, na verdade, a intensificação de uma visão pragmatista da formação deste profissional e um retorno ao tecnicismo configurado sobre novas formas. Porém, permanece um mesmo padrão de conteúdo efetuado na superficialidade da formação, o qual permite a continuidade da exploração (CURADO SILVA, 2011, p. 16).

Gatti *et al* (2011), a partir de um estudo realizado com financiamento da UNESCO sobre políticas docentes no Brasil, reforçam que a formação inicial é um componente fundamental no desenvolvimento profissional dos professores que atuam na Educação Básica.

Há um importante aspecto a considerar: a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo (GATTI *et al*, 2011, p. 18).

Tomando a formação inicial como foco das atenções nas políticas de formação e valorização do magistério, buscamos discutir, no próximo tópico, a situação da formação inicial dos professores que atuam, especificamente, na primeira etapa da Educação Básica.

Situação da formação dos professores que atuam na Educação Infantil

Ao lado da importância dada à formação inicial de professores para a Educação Básica, percebemos, na atualidade, a eminente demanda por professores para esse nível de ensino e, principalmente, para a Educação Infantil, neste sentido, os cursos de formação de professores, em específico, o curso de Pedagogia passou a ser alvo de atenção. Alves (2012, p. 73) afirma que:

O professorado, sua formação e seu trabalho docente estão cada vez mais em destaque nas políticas públicas, no meio acadêmico, na mídia e na sociedade em geral. De um lado, proclama-se a importância da educação para o desenvolvimento do país; as políticas educacionais declaram a centralidade do professor, associando a qualidade do ensino à sua atuação e formação. No exercício de suas funções, porém, os profissionais enfrentam a intensificação do trabalho, insatisfações, adoecimento, sofrimento e até desistências.

Na Educação Infantil, as estatísticas da formação profissional de 1998, dez anos após a Constituição Federal de 1988 e dois anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, segundo Kishimoto (1999), demonstravam a precariedade da situação da escolaridade dos professores dessa etapa no Brasil. Apenas 20% dos professores tinham formação em nível superior, sendo que 67% eram formados em Ensino Médio, 8% com Fundamental completo e 6% com Fundamental incompleto de um total de 219.593 professores.

De acordo com os dados apresentados anteriormente e somando-se os professores com o Ensino Fundamental e os que não haviam completado essa etapa de ensino em 1998, tínhamos 13,4% (29.458) de professores sem a formação exigida por lei, um percentual muito significativo que de mostrava a necessidade urgente de políticas de formação para estes professores.

No ano de 2007, com o fim do prazo estipulado em documentos legais, como a década da Educação (meta para a garantia dos direitos sociais, entre eles, a educação e formação de professores), os dados censitários do MEC/Inep/DEED de 2007, publicados em 2009, nos revelavam a situação ainda precária da formação dos professores que atuavam na Educação Infantil:

Nas creches brasileiras atuam 95.643 professores, 82,2% dos quais têm a formação requerida pela atual legislação para o exercício do magistério: 45% apresentam o magistério na modalidade Normal e 37,2% possuem nível superior com licenciatura. Do restante dos professores, 4,9% possuem nível superior sem licenciatura, 9,9% nível médio e 3,0% nível fundamental, o que representa, em relação às outras etapas de ensino, o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência. Além disso, dentre os docentes desta etapa de ensino, apenas 11,8% possuem curso específico de formação continuada para atuar em creches (BRASIL, 2009d).

Sobre a formação dos professores que atuam na pré-escola, os dados indicavam que:

Dos 240.543 docentes da pré-escola, 86,9% possuem a formação exigida pela LDB, sendo 45,5 % com escolaridade superior e licenciatura e 41,3 % com o curso Normal ou Magistério. Os demais professores desta etapa, que não apresentam a formação adequada, encontram-se assim distribuídos: 5,6% têm nível superior sem licenciatura e 7,5% cursaram o ensino médio ou o ensino fundamental. [...] Vale ressaltar que 30.993 docentes possuem curso de formação específica para atuar na pré-escola, número mais elevado do que o encontrado em creches (11.292) (BRASIL, 2009d).

Sobre o perfil dos professores da Educação Infantil divulgado pelo Inep de 2012, dados compilados de Vieira e Oliveira (2013) mostravam que:

Os/as professores/as dessa etapa constituem 21% dos docentes da educação básica no Brasil. [...] eles compõem um universo informado de 443.405 docentes, majoritariamente mulheres (97%). Quase 70% são servidores das redes municipais de ensino; mais da metade (64%) possui formação em nível de ensino superior, sendo que, destes, 90% possuem licenciatura em educação/pedagogia; apenas 16% nas creches e 18% nas pré-escolas frequentaram algum curso/atividade de formação continuada com duração de, no mínimo, 80 horas, no último ano (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 133-134).

É notório que houve um aumento do número de professores com formação em nível superior para atuar na Educação Infantil, todavia, esse número nos parece ainda insuficiente, dada a percepção da carência, atual, na área de professores capacitados para atuar com crianças de zero até seis anos de idade.

O novo PNE (Lei 13.005/2014), ao dispor na meta 1 sobre a universalização e ampliação da Educação Infantil, nos indica a dimensão do campo, suas necessidades e desafios.

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

Dados levantados a partir de indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2013, disponíveis no site Planejando a próxima década¹, mostram o percentual de crianças que estão sendo atendidas por algum tipo de instituição educativa. Na pré-escola o percentual de atendimento é de 81,4% e na creche o percentual de cobertura dessa demanda é bem preocupante, apenas 23,2% de crianças estão inseridas em algum tipo de instituição educativa.

Para atender a demanda da ampliação da Educação Infantil estipulada no Plano Nacional de Educação, cria-se, consequentemente, a necessidade de aumentar o número de professores (além da necessária formação dos professores que já atuam nessa etapa sem a formação mínima estabelecida por lei), assim como, institui uma preocupação com as instituições formadoras, demandando reformas significativas para a área.

Considerando a meta 15 do PNE que busca “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, [...] uma política nacional de formação

dos profissionais da educação”, buscando assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014), é possível perceber o tamanho do problema a ser enfrentado na questão da formação de professores para a Educação Infantil.

Outro dado considerado importante sobre a situação da formação de professores que atuam na Educação Básica no Brasil é apontado por Gatti *et al* (2011). Segundo estas autoras, grande parcela dos professores da Educação Básica é formada em instituições privadas, sendo que, 76,8% destes atuam em instituições públicas. Conforme dados apresentados no Censo Escolar de 2009.

O que nos chama a atenção nestes dados é a correlação entre o percentual de professores formados em instituições privadas e que atuam em instituições públicas, essas informações podem estar nos indicando um desencontro entre as instituições formadoras e as instituições empregadoras. O percentual de professores formados em instituições privadas pode sinalizar, também, um movimento de desresponsabilização do Estado para com a formação de professores para a Educação Básica, o que implica, entre outras coisas, a questão da qualidade dessa formação.

A qualidade da formação de professores ofertada nas instituições privadas é muito questionada, e o Estado não tem como exercer total controle sobre estas instituições. Podemos inferir que muitos professores podem, realmente, não estar sendo, adequadamente, capacitados para atuar na Educação Básica e, muito menos, para a Educação Infantil. Afirmamos isso, levando em conta a complexidade que envolve o desenvolvimento infantil, as concepções de infância e os processos de ensino-aprendizagem específicos para crianças de zero até seis de idade.

A partir das informações e dos dados sobre a formação de professores na Educação Básica, podemos afirmar que todos esses fatos complexificam, ainda mais, a inserção de novos docentes nas instituições de Educação Infantil e que, possivelmente, esses fatos têm relação com as demandas e dificuldades de muitos professores iniciantes, quando esses afirmam que a formação inicial foi insuficiente ou inadequada para o trabalho docente com crianças de zero até seis anos de idade.

Curso de Pedagogia com *lócus* para formação dos professores para a Educação Infantil

O curso de Pedagogia, após a publicação da LDB/96 e da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), foi definido como *lócus* preferencial para formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, a própria LDB/96 admite a formação deste profissional em nível médio na modalidade Normal. Diante destes ordenamentos legais (pensando a partir dos marcos temporais das recentes políticas de formação), observamos que os problemas que cercam o desenvolvimento da Educação Infantil têm profundas relações com a formação de seus professores. Esses problemas são complexos e, de certa forma, inovadores no campo da educação, uma vez que

resultam de aspectos específicos oriundos da trajetória da área e que, por conseguinte, trazem consigo influências de ordem política, educacional, econômica e cultural.

Podemos dizer, a partir do que já foi discutido, que a complexidade da formação docente na Educação Básica se agrava, ainda mais, quando se trata dos professores que atuam na Educação Infantil. São muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam nessa etapa, quando inseridos nas instituições educativas, há muitos relatos em pesquisas sobre professores da Educação Infantil sobre a existência de uma distância entre as expectativas do professorado e a realidade educacional, ou seja, entre a idealização na formação e a realidade do trabalho docente (exercício profissional).

Geralmente, as instituições educacionais exigem dos docentes uma multiplicidade de tarefas e isso demanda destes profissionais, conhecimentos e competências para exercer uma prática contextualizada que deve estar articulada “às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI *et al*, 2011, p. 25).

Gatti *et al* (2011, p. 28) ressaltam que, juntamente com as novas exigências para o professorado, estão as condições de trabalho docente com precarizações e a desvalorização social da profissão. As autoras refletem que a complexidade é maior ainda, quando as pesquisas identificam que “os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental”.

É importante destacar que, no campo da Educação Infantil, por diversos fatores (ideológicos, históricos, culturais, entre outros), a função docente ainda é bastante confundida com vocação, dom ou sentimentos maternos, o que evoca outras questões que envolvem necessárias reformas nos processos formativos de novos professores.

A constituição da identidade profissional na primeira etapa da Educação Básica convive com processos de desvalorização dos professores que atuam com crianças de zero até seis anos de idade, muitas vezes, vistos somente, como cuidadores. A Educação Infantil sempre foi vista como um campo marginal e desvalorizado por múltiplos motivos, entre eles, o papel e função social assumidos, historicamente, pelas instituições de atendimento para crianças de zero até seis anos de idade, muitas vezes voltados, principalmente, para guarda, alimentação e proteção.

Algumas conquistas no campo da formação de professores para a Educação Infantil

Nos anos de 1990 houve uma expansão das instituições com cursos de formação profissional para a Educação Infantil. Foram criados novos cursos, sendo a maioria, localizada na iniciativa privada (KISHIMOTO, 1999). Essa expansão está diretamente relacionada com as demandas e pressões das políticas de formação profissional para Educação Infantil.

O processo de reformas estruturais no campo da economia e do Estado a partir da década de 1990, reconfigurou o papel social do Estado e impactou nas políticas educacionais e,

com isso, a Educação Infantil, após a Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996 emerge como educação de crianças de zero até seis anos de idade. De acordo com Kishimoto (1999, p. 62), houve aí, uma urgência nos processos de formação de professores para atuar nessa etapa de ensino, com destaque na formação para o processo de “integrar o cuidado e a educação, buscando dar continuidade à formação da criança em instituições diversas – como creches, pré-escolas, classes de alfabetização, centros de educação infantil, centros de recreação, casas de infância, entre outras”. Segundo essa autora, no Brasil, os profissionais dessa etapa “dispõem, ainda, de precária formação, com grande contingente de leigos” e isso “desnuda a premência de reformas institucionais e preparo dos profissionais” (1999, p. 62).

A formação e a atuação de professores na Educação Infantil começaram a apresentar mudanças significativas diante dos novos ordenamentos legais (CF de 1988, ECA de 1990, LDB de 1996 e DCNEI de 2009, entre outros). Esta etapa da Educação Básica, agora legalmente inserida no sistema regular de ensino, vem se constituindo enquanto etapa importante nos processos de formação e desenvolvimento humano. A Educação Infantil e, conseqüentemente, a formação de professores para essa demanda vem se consolidando, também, num fértil campo de pesquisas com produções que contribuem para o questionamento e reflexão sobre a função e o papel dos professores, das instituições educacionais, das instituições de formação profissional e do trabalho docente desenvolvido nesta etapa.

Considerações finais

A formação de professores que atuam na Educação Infantil necessita de análises aprofundadas, assim como as concepções que fundamentam suas políticas de formação. A compreensão desses dois aspectos é importante e demarca a necessidade de superação de modelos de atuação docente nessa etapa. Os modelos de atuação existentes no Brasil antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) direcionavam o atendimento institucional de crianças por dois caminhos distintos: o primeiro, baseado no assistencialismo para crianças de zero a três anos e; o segundo, tendo como base a antecipação da escolarização nos moldes do Ensino Fundamental para as crianças de quatro até cinco anos de idade.

Atualmente, é necessário salientar a importância da formação inicial dos professores para atuar na Educação Infantil. Etapa de Educação Básica que deve se constituir com ampla formação teórico-prática que possibilite aos professores, a ampliação da concepção de sociedade, de educação, de infância, de aprendizagem e de desenvolvimento. Mudanças práticas de posturas no trabalho docente constituem novos sentidos sobre o trabalho nessa etapa da formação humana. Acreditamos que a docência na Educação Infantil requer formação que garanta uma abordagem pedagógica específica, e, diferenciada do Ensino Fundamental. Para tanto, é necessário analisar com rigor os impactos das políticas de formação de professores e suas proposições.

A Educação Infantil e a formação de seus professores são fenômenos sociais em movimento e em processo de transformação. É importante considerar as mudanças dos significados

atribuídos ao trabalho docente, às instituições educativas, ao papel da família, à infância e à educação, sem deixar de considerar, o processo histórico de lutas e conquistas envolvendo os movimentos sociais que resguardam os direitos das crianças e suas famílias à Educação Infantil de qualidade, socialmente referenciada.

Por fim, acreditamos que o mecanismo influenciador e condutor das políticas educacionais para a formação de professores que atuam na Educação Básica, especificamente, na Educação Infantil, deve ser bem compreendido, para possibilitar intervenções, e também a superação do modelo posto nas políticas públicas.

Compreender os projetos de formação de professores para a Educação Infantil é fundamental para pensarmos alternativas de constituição de projetos formativos voltados para os interesses de uma sociedade mais justa e democrática, onde

as instituições educacionais, também, possam se constituir enquanto campos de disputa, face às contradições originárias na base econômica e social.

Diante do exposto, concluímos que a formação de professores para educação infantil revela-se como estratégica para diferentes concepções que embasam propostas, documentos e políticas elaborados pelo Estado. Assim, devemos ser cuidadosos com propostas que apresentam objetivos que não condizem com os interesses das camadas populares. Ou seja, podemos estar assistindo uma política de ampliação da formação de professores, em nível superior, para a Educação Infantil instrumental, aligeirada, fragmentada, pragmática e superficial; no sentido de atender aspectos quantitativos da demanda, sem preocupação com a qualidade socialmente referenciada para atuação na Educação Infantil.

Nota

¹ Site: planejando a próxima década: <http://pne.mec.gov.br/>.

Referências bibliográficas

- ALVES, Nancy Nonato Lima. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica em Goiás. In OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho docente na Educação Básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001.
- BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 1997.
- _____. **Formação de professores em diferentes contextos**: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na educação infantil. Poiesis Pedagógica, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 107-126, jan/jun. 2013.
- _____. **Das políticas contraditórias de flexibilização e centralização**: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. Inter-Ação, vol. 33, nº 2, p. 379-394, Goiânia, jul./dez, 2008.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado. Brasília, DF: 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei. Nº. 8.069, 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado, 1990.
- _____. **Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.
- _____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009a.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2009b.
- _____. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009c.
- _____. CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009d.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.
- _____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2013. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - 2. ed. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- CURADO SILVA, K. A. C. P. da. **Os professores com formação stricto sensu e o desenvolvimentos da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação da Universidade Federal de Goiás. 2008.
- _____. **A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. (org.) **O trabalho docente** – avaliação, valorização, controvérsias. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, 2013.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a educação infantil**. Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.
- MARTINS, T. A. T. **A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFMG sob a perspectiva discente**. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da UFG. Goiânia, 2007.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.
- OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.
- SOUZA, Rosiris Pereira de. **Educação Infantil**: Políticas Públicas e Práticas Educativas na Pré-escola de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Goiânia. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. **As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil**: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). Revista Educação em Questão. Natal, v. 46, n. 32, [p. 131-154] maio/ago. 2013.

■ Rotinas na educação infantil: brincadeiras orais e desenvolvimento

 Denise Soares Oliveira *
Cristina Massot Madeira Coelho **

Resumo: Para além dos momentos de conto e reconto de histórias, as práticas pedagógicas com a oralidade na Educação infantil envolvem brincadeiras com trava-línguas, parlendas, rimas, trovinhas, adivinhas, atividades em que o objeto do brincar se torna a própria língua. Para construção da reflexão que trazemos neste texto, foi utilizada a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, com especial foco na inter-relação estabelecida entre linguagem, cognição, afeto e cultura. Em consonância com esse aporte teórico, compreende-se que, o desenvolvimento das habilidades orais em contextos de vivências lúdicas pode ser considerado como guia de desenvolvimento da relação da criança com seus processos de produção de leitura e escrita. Este artigo relata o resultado de um trabalho de monografia de especialização que envolveu professoras de duas turmas de educação infantil de escolas públicas de Brasília que teve como objetivo analisar os planejamentos pedagógicos a fim de verificar o espaço e a forma de utilização e como ocorrem as brincadeiras orais na rotina das turmas de educação infantil. O estudo indicou o predomínio de concepções reducionistas do desenvolvimento infantil, tanto em uma concepção funcionalista, em que a presença de tais atividades está relacionada a datas comemorativas, quanto de concepções deterministas, em que as atividades são escolhidas por serem compreendidas como diretamente relacionadas, como pré-requisitos, ao processo de alfabetização. Este artigo tem a pretensão de colaborar com a práxis pedagógica do professor da educação infantil e do desenvolvimento da linguagem oral da criança no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Educação infantil. Brincadeiras orais. Rotina. Desenvolvimento oral.

* Denise Soares Oliveira é graduada em Administração de Empresas pela Associação de Ensino Universitário do Distrito Federal, graduada em Pedagogia para Início de Escolarização pela Universidade de Brasília, especialista em: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UnB); Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB); Psicopedagogia (IESB); Coordenação Pedagógica (UnB/SEEDF); Docência em Educação Infantil (UnB/SEEDF); Letramento Literário (UnB/SEEDF); Educação Física Escolar (UFG); mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília (2017). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do grupo de pesquisa “O Brincar mediado pelas TICs”. Contato: dsoaresoliveira@gmail.com.

** Cristina Massot Madeira Coelho é graduada em fonoaudiologia pela Universidade Estácio de Sá (1981), mestre em Linguística (1988) pela UnB, doutora em Psicologia (2004) pela UnB. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação PPG-UNB na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade. Contato: cristina.madeira.coelho@gmail.com.

Introdução

Ouvir histórias, cantar, brincar na casinha, contar, criar com massinha, desenhar e brincar com materiais pedagógicos. Estas são algumas das atividades na rotina da educação infantil realizadas pela criança com seus pares no recreio, no parquinho ou até dentro da sala de aula. O professor de educação infantil é consciente de que o universo infantil é permeado pela ludicidade e inseri-la nas atividades pedagógicas é promover o desenvolvimento infantil.

Brincando, a criança adquire conhecimentos de sua cultura e se desenvolve porque, à medida que interage com outras crianças, ela apreende conhecimentos, os reelabora e realiza novos conhecimentos, novas concepções do mundo que a cerca. Ou seja, ela vai se modificando à medida que vivencia, experimenta, se relaciona com o mundo social e natural por meio de ações do seu dia-a-dia. Assim, Silva (2012) comenta que o brincar é fundamental para o desenvolvimento humano porque dessa maneira, a criança vai além de suas possibilidades habituais.

Além das brincadeiras comuns existentes no espaço da educação infantil como, amarelinha, pular corda, brincar de boneca e *casinha*, algumas outras, também culturais, estão presentes. Dentre elas, as brincadeiras orais nos diversos momentos em que a criança está interagindo, como por exemplo, definir quem começa uma partida, quem sai da brincadeira ou até mesmo, para iniciar uma brincadeira.

Também se encontram entre as brincadeiras com a oralidade as parlendas, trava-línguas, trovinhas, adivinhas, códigos secretos, rimas, alfabetos particulares, língua do “p”, palavras que puxam palavras e poesias que permitem a ludicidade e a vivência da literatura oral cultural que circula entre as crianças. Brincar com a oralidade, seja na escolha de quem inicia a brincadeira, seja nas brincadeiras de roda, na repetição, brincando e criando rimas muito encontradas nas poesias, são momentos que, entre outros aspectos do complexo processo de desenvolvimento, permitem que as crianças percebam a sonoridade e a musicalidade das palavras, de modo a explorar outras que rimem, que façam “combinações” reais ou engraçadas, apenas pelo prazer de brincar de criar.

Em seu processo de desenvolvimento por meio das brincadeiras orais a criança começa a perceber sons diferenciados que favorecem a percepção auditiva. Essas brincadeiras permitem o desenvolvimento dos processos auditivos, a capacidade de discriminar sons e fazer relações sonoras enquanto brinca. Pereira e Schochat (2011) citam que a audição é o sentido pelo qual se apreende o mundo físico das vibrações sonoras. Trabalhar com práticas que permitam que a criança interprete o que ouve é promover sensibilidade auditiva que vai constituindo o processo de alfabetização, mesmo que a expectativa institucional só venha ocorrer formalmente nos primeiros anos do ensino fundamental.

Se a rotina da educação infantil prevê a música, trava-línguas, poesias, parlendas e outras ações que permeiam a musicalidade e sons onomatopaicos, a criança ao chegar ao ensino fundamental, estará familiarizada com o trabalho com a sonoridade da fala e, assim, a articulação entre a oralidade e o processo de aquisição da leitura e escrita seria um desenvolvimento próximo ao que ela já havia desenvolvido em relação à oralidade. E assim, não encontrará dificuldades em reproduzir

por escrito as palavras devido a essa prática e por meio das interações entre pares.

Em experiências adquiridas como alfabetizadora pudemos perceber que algumas crianças, oriundas da educação infantil por onde estiveram por três anos, apresentavam dificuldades em relacionarem as letras e sons, letra/som de iniciais de objetos e combinações na formação em palavras. Isso era preocupante, pois não se compreendia como uma criança que vivenciou ludicidade, musicalização, ouviu poesias e histórias infantis, fez apresentações musicais, chegava ao ensino fundamental sem haver desenvolvido processos relativos ao mundo sonoro que envolvem os sons da língua.

Portanto, como essas brincadeiras orais se encontram nos planejamentos da educação infantil e como são trabalhadas, bem como a sua relação com o desenvolvimento da oralidade na alfabetização foi o objetivo desta pesquisa. A investigação ocorreu com observação de práticas de duas professoras de educação infantil de diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Referencial teórico: o brincar

O ser humano é um ser histórico-cultural e depende do que aprende na e do que conhece da cultura em que vive. Na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2010), a origem das mudanças ocorridas no homem em todo o seu desenvolvimento, é fruto de suas interações com seus pares e a sociedade em que está inserido. A sua cultura, a sua história, as vivências experimentadas, oportunizam situações necessárias e fundamentais à sua aprendizagem. Ainda para essa concepção, as funções psicológicas superiores (FPS), tais como a atenção, imaginação, memória, pensamento e linguagem são organizados em sistemas funcionais. Dessa forma, as FPS não surgiriam e nem se constituiriam no processo de desenvolvimento do indivíduo sem as experiências das interações sociais.

Vigotski (2010) também afirma que é brincando que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva e por meio das interações que ocorrem com as crianças, acontecem quase sempre por meio das brincadeiras porque compreendem o universo infantil e estão carregadas de elementos e de ludicidade, porque a brincadeira é uma produção cultural e as crianças, sujeitos também dessa cultura. É brincando que a criança se apropria da cultura lúdica que é uma produção parcial da sociedade porque, a criança também é produtora dessa cultura, segundo Brougère (2002).

Indiferente do tipo de brincadeira como, jogos tradicionais, de faz de conta, de regras, de construção e os didáticos, o desenvolvimento infantil ocorre e para Kishimoto (2003), toda brincadeira contribui com o desenvolvimento e a aprendizagem se ela estiver fazendo parte do contexto social de desenvolvimento que leve em conta a criança no momento em que ela se encontra.

Com isso, o brincar é uma das atividades fundamentais no desenvolvimento e educação das crianças e brincar com palavras também é muito divertido. Leal e Silva (2011) lembram que a brincadeira com a língua faz parte de momentos históricos e que também faz parte de muitas culturas em diferentes momentos históricos. Em nosso país, esses tipos

de brincadeiras fazem parte de várias culturas regionais e em diversos espaços e idades.

Para o crescimento cultural infantil, Coelho (1981) chama a atenção sobre o convívio da criança com essas brincadeiras. Tal qual a música, a poesia, a sonoridade, o ritmo, são aspectos que devem apelar para o ouvido da criança e os sons devem lhe dar prazer, mesmo que não tenham significado. A iniciação com o texto poético deve começar desde cedo porque, essa linguagem rimada e rítmica, atrai e diverte e as crianças se identificam com essa brincadeira e jogo de palavras.

Quando cantamos músicas e cantigas de roda; ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas; ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, trava-línguas; estamos nos envolvendo com a linguagem de uma forma lúdica e prazerosa. Quem nunca brincou do jogo da forca, ou de adedonha (também chamada de animal, fruta, pessoa), ou de palavras cruzadas; dentre outras brincadeiras? (LEAL e SILVA (2011).

Kirinus (2008) nos traz a fala de Huizinga (1971) quando diz que é na fase pré-escolar que está mais evidente a experiência lúdica. Como a experiência com a palavra é uma característica humana, dependendo da forma em que ela é vivenciada, a criança poderá estar mais ou menos envolvida com os processos sonoros de sua língua materna que, por sua vez, sustentam seu processo de alfabetização. Sendo assim, a educação infantil proporcionando esses momentos lúdicos com as palavras promove um encontro com a cultura infantil permeada de sons, ritmos, versos e alegrias.

Brincando com sons e palavras

A fase da educação infantil é o tempo em que as crianças vivenciam experiências as mais variadas linguagens (corporal, musical, plástica, escrita e oral) para se comunicarem e se apropriarem da cultura em que vivem. Silva (2013) afirma que nessa interação e construção de conhecimento, expressam ideias, sentimentos, necessidades e dessa forma, avançam em seu processo de construção de significados, de forma que possam compreender e serem compreendidas.

Mesmo em culturas letradas, não se apaga da memória as parlendas, as canções, as quadrinhas, as adivinhas, os trava-línguas e os dísticos ou parselhas, material de herança familiar. Essa circulação da poesia oral para Alves, Souza e Garcia (2011) fica em nossa lembrança devido à musicalidade, à brincadeira e ao entretenimento, pois mexe com a nossa imaginação. Mesmo que essas brincadeiras sofram modificações com o tempo ou inspirando outras brincadeiras, iniciam-se sempre por via oral na infância partindo de situações do dia a dia como as parlendas.

E quem nunca ouviu os acalantos? Cantigas de ninar para embalar ou consolar os bebês enquanto adormecem e que têm a forma rudimentar e constante de onomatopeias e letras com melodia monótona, de frase longa e chorosa trazidos pelas avós, babás, estabelecendo relações afetivas da criança com o mundo cantarolando baixinho. Os acalantos são os primeiros contatos com a poesia e outras formas de expressão da literatura oral e escrita devido a sua simplicidade e musicalidade, principalmente na oralidade infantil. É mais provável que esse poder encantatório com os sons ricamente permeados de ritmo e melodia, não foi necessariamente um poeta quem descobriu

(KIRINUS, 2008; MERMELSTEIN, 2009; MIGUEZ, 2009; FRANTZ, 2011; e CUNHA, M., 2012).

Desde muito cedo a criança começa a brincar com sons da fala, por exemplo, reforçando o erre em palavras como brrrrincar, prrrreciso, prrrrimeira, reforçando o erre percebe que é uma brincadeira que lhe dá prazer brincar com os sons, seus tons, num jogo de domínio só seu e este jogo acontece desde o início do desenvolvimento da linguagem. Quando balbucia, a criança faz pela satisfação que encontra nos sons e nas repetições e que “ela vá em frente explorando novas maneiras e possibilidades de pronunciar palavras, nomear objetos e pessoas, descobrindo um mundo fantástico que, antes, só existia na sua imaginação” (BALEIRO, 2009, p. 46).

Nas poesias podemos também encontrar o brincar com as palavras por meio de uma linguagem lúdica. Como demonstra Franz (2011), devemos mostrar para as crianças que as palavras têm vida e ritmo e que brincar com as palavras é bom do mesmo modo que brincar com brinquedos. Nos poemas lúdicos há a brincadeira com os fonemas, as letras, a pontuação, acentuação de forma metalinguística ou, até mesmo, o mundo da descoberta ilária dos objetos que nos cercam.

Alguns livros de literatura infantil apresentam esse jogo sonoro que tanto encanta as crianças e permitem a apropriação e a construção de novos jogos sonoros que unem trava-língua e piadinha. Sem se importar com o significado, os jogos verbais apresentam o não-senso, é o que faz sentido. Como acontece com as piadas, a criança fica diante da materialidade da língua para jogar com os sons sem se importar com os significados mesmo que os fonemas apresentem dificuldades em serem pronunciados por meio da repetição e com muita diversão. A trava-língua é um tipo de jogo oral em que consiste em dizer, rápido e com clareza, versos ou frases com sílabas difíceis de pronunciar ou formadas com o mesmo som. Se parece com as parlendas e aperfeiçoa a pronúncia e diverte nas disputas com os colegas.

Não se pode esquecer dos sons onomatopeicos. Onomatopeia é uma figura de linguagem em que são imitados os sons de seres ou coisas com um fonema ou palavra, ruídos, gritos, cantos, sons de animais, sons da natureza, barulho de máquinas muito encontrado nos poemas. Há também as brincadeiras entre a criança com o colega ou, até mesmo com o adulto, como na brincadeira com toque como *Cadê o toucinho que estava aqui?* Ou apenas, pelo sentido literal, sem sentido que agradam pela sonoridade e pelo desafio de falar rápido e sem errar: *Uni, duni, tê...* bem como as cantigas de contagem que usam a sequência numérica que exigem destreza na hora de falar.

As canções acumulativas também são do agrado das crianças por permitirem serem desafiadas a repetir, sem errar, sem esquecer-se de qualquer elemento, como se estivessem contando uma história e que mais tarde começam a fazer relação de número e quantidade. As adivinhas que propõem um enigma recorrem a metáforas ou analogias é um dos gêneros mais apreciados pelas crianças pela sua riqueza de mistério e devido a ser feito, muitas vezes, pela oralidade. As lenga-lengas que são chamadas de poemas de contrasenso e que pelos aspectos sensoriais da repetição e da musicalidade, repetindo determinadas palavras e expressões que em sua maioria, estão inclusas no folclore atraem bastante as crianças devido às possibilidades de nunca terminar ou de sempre recomeçar estimulando a memória e mantendo o interesse (CUNHA, L., 2012).

As cantigas de roda, na sua maioria, regida pela autonomia sonora – ritmo, rima, risos, repetições e estribilhos – e pela sua estrutura gramatical simples, são convidativas à repetição e imitação por parte das crianças pela imitação e repetição, sem caráter normativo ou reducionista, além de se exercitarem, percebem diferenças entre os tipos de sílabas (fortes e fracas) ou o efeito das sílabas formadas por vogais longas e breves que permitem infinitas combinações sonoras e lexicais por meio do apelo sonoro e contagiante dos sons. (KIRINUS, 2008).

Em relação ao quadro organizador, Linguagem oral e escrita existente no Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (2013), documento norteador que subsidia as instituições de educação infantil a elaborar, desenvolver e articular suas atividades pedagógicas, apresenta a exploração de sons das letras de forma lúdica em um contexto significativo e, também, a recitação de parlendas, adivinhas, canções, poemas e trava-línguas.

De fato, o trabalho com as palavras por meio da ludicidade se aproxima mais do universo infantil e com as cantigas, os jogos com as palavras, a criança percebe as rimas e começa a elaborar outras rimas reconhecendo a tonicidade e assim, mesmo sem que sejam gramaticalmente nomeadas, as sílabas tônicas ou sílabas “fortes”, as crianças iniciam o processo de compreensão sobre a tonicidade das palavras. E assim, com essas brincadeiras orais, vão desenvolvendo aspectos linguísticos-gramaticais que mais tarde comporão seus currículos escolares.

Barbosa (2009) comenta que o objetivo da educação infantil, no aspecto do conhecimento e aprendizagem, é o de promover experiências permitindo que as crianças possam se apropriar, por meio de práticas sociais de sua cultura, das linguagens culturais e, também, possam construir, expressar e comunicar significados e sentidos. Porque as crianças não aprendem por meio de informações segmentadas, fragmentadas ou sem significância. E sim, por interações com os conhecimentos com outros sujeitos e com sua cultura.

Entretanto, esses jogos de repetição de forma rotineira e automatizada podem inibir o criar, o descobrir porque tudo que é excessivo ou cansa ou desestimula. Do mesmo modo que o planejamento não deve apenas abordar determinado assunto, as brincadeiras orais também não podem ser as únicas coisas que acontece na sala de aula.

Consciência Fonológica

O trabalho com a consciência fonológica não foi o foco deste estudo, entretanto, pretende com esse subtítulo demonstrar outra abordagem quanto ao desenvolvimento da percepção auditiva. Recorremos a Lopes (2004) quando define que consciência fonológica é entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas.

Para Stampa (2012), consciência fonológica é a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons e que esse conhecimento no processo de aprendizagem da leitura e escrita, é um dos fatores mais importantes uma vez que, aprender a ler e a escrever faz com que a criança compreenda o sistema da escrita alfabética.

Quando a criança possui a capacidade de segmentar as palavras em suas menores unidades, sílabas e fonemas, ela tem a consciência das características formais da linguagem. Ou seja, ela tem a capacidade de segmentar a frase em palavras, as palavras em sílabas e sílabas em fonemas. Tais processos são desenvolvidos gradualmente à medida que a criança vai se desenvolvendo por meio de experiências.

Essa abordagem cognitivista pode ser desenvolvida por meio das brincadeiras orais de nosso folclore, cabendo ao professor por meio de estratégias, reforçando, sem a intencionalidade de fazer com que as crianças memorizem as sílabas tônicas em rimas ou em palavras dentro de um texto, mas sim, em um contexto lúdico infantil, aproveitando esses momentos da rotina de sala de aula com parlendas, adivinhas, trovinhas, trava-línguas e outros para explorar os sons decorrentes dessas brincadeiras e promover a consciência fonológica. Lembrando que esta abordagem não invalida a do contexto social, por meio de brincadeiras e interações e sim, que a abordagem mais lúdica favorece a consciência mais espontânea.

Silva (2012) cita que cotidianamente não prestamos atenção ao som que falamos e muito menos ao campo semântico, dos significados e que as crianças, de forma lúdica, operam com as unidades sonoras do sistema fonológico por meio das rimas, assonâncias, aliterações, entre outras. A autora apresenta um trabalho realizado com uma turma de 1º ano foi realizado com rimas em que as crianças perceberam as diferenças e semelhanças entre sons da fala de forma muito fácil. Entre as estratégias desse trabalho, foram utilizadas histórias infantis com ênfase na pronúncia de palavras rimadas, trava-línguas, exploração de músicas infantis onde a repetição de rima e troca por uma mesma vogal de cada vez e rodinha de brincadeiras com os sons das palavras onde a rima, sons finais, sons iniciais, deveriam complementar as lacunas e inferências. As brincadeiras foram desenvolvidas visando o acompanhamento das crianças pela audição e pela fala, sem preocupação com o registro escrito das palavras descobertas.

Assim, esse trabalho permitiu o desenvolvimento da consciência fonológica que permite que a criança faça correspondência fonema/grafema como também a compreenda processos representacionais. Desenvolvendo a consciência fonológica por meio das brincadeiras orais, que envolve capacidades de refletir sobre a sonoridade das unidades e das sílabas é importante na inserção cultural com impactos nos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita, pois envolve a criança na identificação de sons, atenção, memória, a fim de armazenar as impressões sonoras.

Corroborando com essa ideia, Pestun et al. (2010) comenta que a consciência fonológica permite reflexão, análise e manipulação da linguagem em suas unidades compostas por palavras, sílabas e fonemas, havendo maior compreensão sonora das palavras que além de favorecer o repertório auditivo da criança, impacta no desenvolvimento da leitura e escrita.

A relação entre a consciência fonológica no âmbito de fonema e a aquisição da leitura e da escrita é recíproca e bidirecional, ou seja, à medida que a consciência fonológica se desenvolve, temos o favorecimento do aprendizado da leitura e da escrita que, por sua vez, propicia o desenvolvimento da consciência fonológica. Portanto, a criança que é capaz de refletir

sobre os sons da fala poderá apresentar maior facilidade de associar esses sons às letras, adquirindo o princípio alfabético. (PESTUN, 2010).

No processo de conhecimento do mundo, a criança utiliza a língua antes de saber ler ou escrever e a sua experiência com a sonoridade do sistema linguístico, vai se constituir na base de experiência de associação de sons (fonema) com as letras (grafemas). Assim, esse momento de desenvolvimento em que, se inicia uma nova etapa está relacionado às experiências prévias advindas da educação infantil. Silva (2012, p.35) destaca que o desenvolvimento da percepção auditiva é de grande valia no processo de alfabetização porque envolve sons, escuta, rimas e “auxiliam no desafio de envolver a atenção das crianças para a percepção dos fonemas emitidos por meio da linguagem verbal”.

Assim, uma vez inteirado com os sons e rimas das brincadeiras orais na rotina da rodinha, nos momentos lúdicos, no recreio ou na interação com seus pares nas atividades corriqueiras da sala, o aluno compreende os sons conhecidos nas brincadeiras com os citados pelas professoras durante o processo de escrita e leitura, produzindo melhor compreensão e interpretação.

A audição é o sentido pelo qual se apreende o mundo físico das vibrações sonoras, formando assim, as representações internas ou imagens mentais das experiências vividas. Quando o indivíduo é capaz de fazer a conversão de som em símbolo e vice-versa, compreende as implicações do aprender ouvindo em atividades de leitura e escrita. Dessa forma, Stampa (2012, p.16) reforça que “o trabalho com estimulação auditiva em crianças é fundamentado na possibilidade que o cérebro tem de receber estímulos e criar novas conexões como respostas às solicitações as quais é exposto e submetido”.

Cadernatori (2010) diz que a possibilidade de o homem estar ligado ao mundo dependerá de desenvolvimento maior ou menor de sua expressão verbal. E ouvir e falar são atividades linguísticas primárias e que jogos verbais, escrita e leitura são atividades básicas. A diferença se encontra no espontaneísmo das primeiras em posição à formalização das segundas.

Dessa forma, o ludismo sonoro passa a ser parte de habilidade da espécie de aprender a língua e, nas brincadeiras orais, as crianças deslocam unidades linguísticas e comunicação interpessoal. Nessa relação lúdica, vão se iniciando no universo da escrita. Pelo lúdico, a criança manipula fatos sonoros da língua. Em sua expressão verbal cria combinações sonoras ou até mesmo inventa palavras, experimentando com o meio material da língua em detrimento do fim comunicativo. Estes processos surgem com o lugar que a escola reserva às rimas, quadrinhas, cantigas, poemas na educação infantil durante a alfabetização. (CADERMATORI, 2010, p. 59)

Cunha L. (2012) corrobora que os processos de leitura e escrita são impactados pela sonoridade presente nas poesias, pois, além de ampliar habilidades de leituras, a poesia auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão de fatos da língua como metáforas, alusões, humor e ironia, formando um leitor capaz de ir além dos “lugares automatizados da linguagem” (CUNHA L. 2012).

Alfabetização que privilegia a repetição e memorização promove a “pasteurização” linguística sem considerar experiências ou necessidade de expressão da criança, os aspectos afetivos e intelectuais que utiliza com a língua e as vivências das crianças

com esses jogos sonoros. Esse sistema é muito criticado por Cadernatori (2010) porque não traz as vivências e exploração do mundo da criança, antes de ser iniciada a escolaridade. A apresentação de narrativas e jogos poéticos, pela dimensão lúdica e existencial dessas composições, constitui-se em meio de localização do sujeito falante no sistema linguístico e possibilidade de resgate da indesejada situação de descentramento na aprendizagem da língua compreendendo a relação existente entre o oral e o escrito, a grafia e dessa maneira, as crianças observam e tomam consciência sobre as letras, sílaba, palavras e frases.

Cunha, M. (2012) comenta que esses momentos de brincadeiras, exploram risos, gestos, rimas, ritmos e que, ao vivenciar de fantasia, sociabilidade e brincadeiras, a criança está desenvolvendo aspectos psíquicos, culturais, sociais e intelectuais, além de estimular a formação leitora.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho utilizou os princípios da pesquisa qualitativa para análise da investigação em que houve observação de duas turmas de educação infantil da rede pública, sendo uma situada no centro da cidade e outra na zona rural perfazendo um total de 6 horas em cada escola, sendo duas horas diárias. Após o consentimento das professoras, as observações se realizaram no início das aulas e outras vezes, no fim do turno para melhor análise da ocorrência e da construção de dados. Foram analisados também os planejamentos para a verificação de atividades planejadas em que as brincadeiras orais pudessem constar.

A primeira turma foi caracterizada pela letra A sendo de um jardim de infância localizada no centro da cidade e possuía 22 alunos de 1º período. A segunda turma, caracterizada pela letra B era uma classe de 2º período composta por 15 crianças de uma escola classe de zona rural. O critério de escolha buscou atender à diversidade de áreas regionais distintas do DF, com diferentes estruturas organizacionais, assim como diferentes públicos atendidos.

Análises

A primeira análise a ser feita foi com a turma A que fazia parte de um jardim de infância localizado no centro da cidade. A escola estava em ritmo de festa junina e muitas atividades giravam em torno do tema como, ilustração de atividades escritas, ensaio, confecção de convite e confecção de murais. A “rodinha” era o momento de acolhimento sobre as tarefas do dia, calendário, tempo, hora das novidades, informativos, contagem de alunos, músicas infantis, leitura de histórias e agenda do dia. Na sala havia um cartaz com uma parlenda que durante o período de observação, não foi explorado, o que não quer dizer que, em outros momentos ele não seja utilizado.

Houve um momento de uma brincadeira oral Jipe do padre. Nesse momento, percebeu-se que não houve intervenções sobre sonoridade, ausência de sons em determinados momentos porque, na brincadeira há ausência de palavras o que leva as crianças a terem atenção ao que se está cantando e como cantar.

Em conversa informal com a professora sobre o momento utilizado para as brincadeiras orais como parlendas, trava-línguas

ou até mesmo, a música citada acima, a professora respondeu que as atividades ocorrem muitas vezes no período em que se comemora o folclore e como “espera” da saída, no fim das aulas para a espera de chegada dos pais.

Relacionando as ações com o planejamento desta turma, averiguou-se que as ações rotineiras, como nos momentos de rodinha, apresentam espaço para as brincadeiras orais, mesmo que estas sejam poucas e não variadas. Porém, mesmo quando utilizadas não ocorre uma intervenção, uma exploração maior da brincadeira das rimas e ritmo para o além do que a própria brincadeira sugere. É como se o brincar se reduzisse apenas ao rir para complementar um tempo-espaço destinado ao momento da rodinha e também pelo prazer e divertimento das crianças.

A turma B também foi observada na mesma época. Ou seja, no tempo de festas juninas. Nos momentos de “Rodinha” a professora cantava com as crianças músicas sugeridas por elas e, por coincidência, a música Jipe do Padre. A rodinha fazia parte da rotina e envolvia ações como literatura e músicas. Foi observado que há música na rotina pedagógica de sala de aula, no entanto, não são feitas relações com a sonoridade de palavras ou letras que estejam sendo trabalhadas.

Resultados

Diante dos fatos e análises dos planejamentos, foi percebido que as brincadeiras cantadas ocorrem eventualmente na rotina da educação infantil. E quando ocorrem não são exploradas em sua relação com a sonoridade musical ou linguística. Não que essas brincadeiras devam ocorrer todos os dias como uma obrigatoriedade na rotina, na rodinha ou no acolhimento na entrada e nem como atividade de exploração para uma melhor percepção auditiva. Elas devem ocorrer com ou como momentos lúdicos que permitam o desenvolvimento das crianças.

Mesmo exposto como competência a ser adquirida pela criança no planejamento, nos conteúdos trimestrais como: *Manipulação e reflexão dos segmentos orais, levando à compreensão da relação existente entre os sons da fala e a representação dos mesmos na escrita*, (planejamento coletivo da professora da turma B) essa possibilidade não foi observada nos momentos interativos observados.

O currículo define as competências, mas não as estratégias a serem executadas. Então, o professor de educação infantil, de posse de sua autoridade pedagógica deve ser capaz de planejar momentos de aprendizagem lúdica para o desenvolvimento dessas e de outras competências que desenvolvem a criança. Bem como, de não incluí-las apenas em momentos de espera pelos pais, finalizando a aula, momentos relacionados apenas com datas comemorativas como, por exemplo, folclore ou até mesmo, com propósitos de coordenação motora ou aleatoriamente sem nenhuma intervenção.

Vale ressaltar que, alguns planejamentos da ação docente são mais objetivos e outros, mais detalhados. Ou seja, quando o professor cita “música” nos planejamentos, colocando um título, não significa que esteja trabalhando apenas uma única música e que neste repertório não possam estar incluídas as brincadeiras cantadas e orais.

Considerações finais

Há muito que o brincar infantil deixou de ser considerado apenas um “estar à toa”, ou simplesmente, agir sem qualquer intenção. Estudos sobre as brincadeiras vêm divulgando o valor do brincar no desenvolvimento da criança da educação infantil em todos os seus aspectos. Interagindo com seu meio e com seus pares nas brincadeiras, as crianças estruturam os seus pensamentos de forma que as possibilitem descobertas e conhecimentos sobre o mundo que a rodeia.

Na escola de educação infantil, as brincadeiras devem fazer parte do cotidiano e de muitas atividades pedagógicas, bem como, alguns brinquedos que favorecem o desenvolvimento infantil. As brincadeiras com a linguagem também são uma das preferências das crianças porque envolvem ritmo, desafios, prazer, além de estarem vivenciando aspectos de sua própria cultura. No entanto, essas brincadeiras, mesmo constando no planejamento escolar da educação infantil, estão sendo pouco exploradas, sem que o professor perceba o valor que as mesmas têm no complexo processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, e de forma marcante na produção de características específicas do processo de alfabetizar letrando.

A exploração, o ir além do canto com essas brincadeiras, pode proporcionar às práticas, maior compreensão sonora das palavras enriquecendo assim, não somente a percepção sonora, mas um repertório cultural rico de brincadeiras e prazer. Além de promover o desenvolvimento das crianças por meio de atividades lúdicas tão importantes nesta faixa etária. Brincar com as palavras proporciona uma aprendizagem mais significativa com o mundo infantil, além de favorecer o conhecimento do sistema alfabético português.

A análise dos dois planejamentos permitiu a verificação do uso das brincadeiras cantadas como prática de desenvolvimento infantil. Porém, o número insuficiente de horas de observação, não foi viável para se medir a frequência dessas brincadeiras a rotina infantil. Mesmo assim, pode-se verificar que elas ocorrem, porém, não de forma exploratória a fim de promover a linguagem oral como fator primordial no processo da complexidade do desenvolvimento infantil.

O não estar descrito no planejamento não significa que algo não esteja sendo executado e, muito menos, não ser trabalhado além do que está escrito. O planejamento pedagógico possui diferentes características quanto ao estilo do professor de fazer os seus registros das atividades de sala ou, de como a escola organiza os seus conteúdos e ações pedagógicas.

Sendo apenas uma das maneiras de se brincar, as brincadeiras orais se comparam em importância com outros campos de experiências, tais como as brincadeiras de roda, brincadeiras no parque, brincadeiras com jogos ou brincadeiras livres. Enquanto estão brincando com a oralidade, sem pretensão de se estabelecer qual sílaba que possui a tonicidade mais forte, qual o som que se repete, as crianças passam a criar uma associação de rimas, de consciência fonética-fonológica que terá impactos nos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita. O aspecto operacional não está sendo ignorado, mas deve ocorrer dentro de um contexto social de desenvolvimento mais amplo do que somente o ritual de memorização. O operacional deve haver para a formalização em forma de

registro e ocorrer concomitantemente com um trabalho lúdico e significativo.

Não se quer afirmar que, deve estar incluído nos planejamentos como preocupação de “uma futura alfabetização sem problemas”. Muito pelo contrário, de forma prazerosa, lúdica, cultural, as brincadeiras orais permitem um diálogo com a

infância pelo mundo dos sons, rimas, combinações esdrúxulas, criações e risos.

Dessa forma, o que falta é a maior frequência ou a compreensão plena, pelo professor, do valor que as brincadeiras orais têm no contexto histórico-cultural infantil que organiza contextos sócio-culturais de desenvolvimento do processo de alfabetizar letrando. ■

Referências bibliográficas

- ALVES, José Hélder Pinheiro; SOUZA, Renata Junqueira; GARCIA, Yara Maria Rocha. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In SOUSA, R. J.; FEBA, B. L. T. **Literatura literária na escola**: Reflexão e proposta do letramento. Campinas: Mercado de letras, 2011.
- BALEIRO, Maria Clarice. **Brincando com as palavras: o reencontro da alegria infantil**. Cogito, Salvador, v. 10, p. 46-50, out. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792009000100008&lng=pt&nrm=iso. acessos em 09 jun. 2015.
- BARBOSA, Maria Carmen S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC – SEB – UFRG, 2009.
- BRASÍLIA, DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica** - Educação Infantil. Secretaria de Estado de Educação do DF, Brasília: SUBEB/Ed.Infantil, 2009. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/2_educacao_infantil.pdfAcesso em 09/06/2015.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo, 2002.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010, 2ª Ed., Coleção Primeiros Passos.
- COELHO, Nelly N. **A literatura infantil**. São Paulo: Quiron, Brasília: INL, 1981.
- CUNHA, Leo. O livro de poesia infantil: desafios e tendências; Elementos de composição poética: noções básicas. In **Poesia para crianças** - conceitos, tendências e práticas. Pia, 2012.
- CUNHA, Maria Zilda da. Poesia. In FILHO, J. N. G. (org.). **Literatura Infantil em Gêneros**. São Paulo: Editora Mundo, 2012.
- FRANTZ, Maria Helena Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- KIRINUS, Glória. **Criança e poesia na pedagogia de Freinet**. São Paulo: Paulinas, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.
- LEAL, Telma F.; SILVA, Alexandre de. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Ler e Escrever na Educação Infantil** – Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- LOPES, Flávia. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância no processo de alfabetização. Universidade de São Francisco. In **Psicologia Escolar Educação**. Vol.8, nº 2. Campinas, Dez/2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572004000200015&script=sci_arttext. Acesso em 09/09/2015.
- MERMELSTEIN, Miriam. **Subsídios para trabalhar com poesia em sala de aula**. 2009. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=020. Acesso em 5/06/2015.
- MIGUEZ, Fátima. **Na arte-manhas do imaginário infantil**: o lugar da literatura na sala e aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- PEREIRA, Liliâne Desgualdo; SCHOCHAT, Eliane. **Testes Auditivos Comportamentais para Avaliação do Processamento Auditivo Central**. Barueri, SP: Pró-fono, 2011.
- PESTUN, Magda S. V.; OMOTE, Leila Cristina F.; BARRETO, Déborah Cristina M.; MATSUO, Tiemi. **Estimulação da Consciência Fonológica na Educação Infantil**: prevenção de dificuldades na escrita. Psicologia Escolar Educacional. Vol. 14 nº 1. Campinas, Jan/Jun 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100011>. Acesso em 03/07/2015.
- SILVA, Daniele N.H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.
- SILVA, Santa Rosa de Lima e. **Educação Infantil e Linguagem**: a importância da aquisição da linguagem na pré-escola. Guarabira: UEPB, 2013. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/4970/1/PDF%20-%20Sandra%20Rosa%20de%20Lima%20e%20Silva.pdf>. Acesso em 27/07/2015.
- STAMPA, Mariângela. **Aprendizagem e Desenvolvimento das Habilidades Auditivas** – Entendendo e praticando na sala de aula. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.
- VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ **Diretividade e liberdade na brincadeira na Educação Infantil: um debate tão antigo e sempre novo**

 *Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda**

Resumo: Este artigo discute teorias que defendem a brincadeira na Educação Infantil e sugere a revisão bibliográfica dessa atividade, de forma dirigida ao favorecimento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, bem como o contraponto da brincadeira como atividade livre de qualquer direcionamento, em que, o papel do professor é direcionado à organização dos tempos, espaços e materiais, para que as crianças brinquem. Concluímos que nas instituições de educação coletiva (creches e pré-escolas), a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são beneficiados pelas duas formas de atividade, portanto, uma não se contrapõe à outra, mas, ao contrário, são complementares. A brincadeira dirigida precisa considerar o interesse das crianças e a brincadeira livre precisa estar aberta às sugestões dos professores, a fim de que o repertório lúdico infantil seja ampliado.

Palavras-chave: Brincadeira. Ludicidade. Educação Infantil.

* *Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, especialista em psicomotricidade e em psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, mestre em educação pela Universidade de Brasília, doutoranda no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pesquisadora membro do Grupo Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (CNPq/UnB). Contato: auristelamaria@gmail.com.*

Introdução

Neste artigo abordamos a brincadeira na Educação Infantil e iniciamos delimitando nossa área de atuação quanto ao campo da ludicidade e a faixa etária aqui implicada. Segundo o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257), sancionado em 8 de março de 2016, “considera-se primeira infância os 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (BRASIL, 2016, art. 2º). Acreditamos que a infância não se encerra aos seis anos, mas se estende, pelo menos, até os doze anos incompletos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Neste trabalho, todavia, nos deteremos na primeira infância e para delimitá-la adotamos a fase que, no Brasil, compreende a primeira etapa da Educação Básica, chamada Educação Infantil, que vai de zero a três anos, em creche, e de quatro a seis anos, em pré-escola.

No que toca a ludicidade:

(...) é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS; CRUZ, 2011, p. 12)

Em vista disso, a ludicidade não é restrita à infância, e se caracteriza como uma necessidade humana em todas as fases da vida. Um dos mais importantes autores que abordou a ludicidade, Huizinga (2014) a definiu como jogo. Cunhou, em 1938, o termo *Homo Ludens*, considerando qualquer atividade humana como jogo. De fato, as palavras *jogo* e *brincadeira* são empregadas com os mais diversos significados: diversão, entretenimento ou trabalho (jogos de tabuleiro, esportes realizados em quadras, ginásios, estádios, arenas, piscinas, pistas). E, também, no sentido figurado, em expressões do tipo: brincar com os sentimentos, jogar duro, jogar limpo, brincar com fogo, brincar com a vida alheia.

Sarmento (2003) definiu ludicidade, um dos núcleos estruturantes das culturas da infância, como uma realidade integrada por três elementos: a brincadeira, o jogo e o brinquedo, que acompanham as crianças nas diversas fases de construção de suas relações sociais. Sobre esses três elementos, Miranda (2013, p. 35) alertou para o equívoco de serem tratados como sinônimos e resumiu bem a questão: “jogo, brinquedo e brincadeira têm conceitos distintos, embora estejam imbricados, ao passo que o ‘lúdico’ abarca todos eles”.

Não raro, encontramos esses três constituintes da ludicidade como sinônimos, mas estamos em acordo que cada um tem significado, características e funções específicas. Faremos então, até certa medida, o exercício de abordar os três elementos em separado, pois, como são entrelaçados, não há como separá-los por completo, assim, na definição de um, vez por outra aparecerão os demais.

Elementos que compõem a ludicidade

A ludicidade é composta pela tríade brincadeira, brinquedo e jogo. A respeito do brinquedo, Sarmento (2003) o definiu

como o artefato ou objeto com potencial lúdico. Este artefato só adquire o *status* de brinquedo quando a criança lhe atribui um sentido. A boneca que, por ser colecionável, ou muito cara, fica na caixa como objeto decorativo e não é entregue para a criança não é brinquedo. Do mesmo modo, a criança que utiliza o jogo de chá em miniatura sem fazer de conta também não está brincando, mas apenas manipulando objetos.

Segundo Elkonin (2009), o processo de transformação do objeto em brinquedo consiste na ruptura entre significado e sentido. O significado da boneca é estável (um objeto), mas seu sentido é dinâmico, é atribuído pela criança, que a torna sua “filhinha”, por exemplo. Essa ideia é compartilhada por Brougère (2001), que chamou a atenção para o fato de que o brinquedo é importante à medida que a criança lhe confere sentido, ou seja, o objeto deve significar, mais do que representar, traduzir um universo real ou imaginário que originará a brincadeira.

A criança brinca com e sem objetos, com e sem brinquedos convencionais. Müller, Freitas e Wiggers (2015), em pesquisa realizada com crianças de três e quatro anos de idade, identificaram quatro tipos de brincadeira de faz de conta: sem objetos, com objetos de uso cotidiano, com massinha de modelar e com peças de montar. Essas autoras afirmaram que objetos de uso cotidiano, como mochila, escova de dentes, creme dental, entre outros, são “transformados” pelas crianças na brincadeira de faz de conta, ajudando-as a exercer a fantasia. Nas palavras de Elkonin (2009, p. 25), é a “transformação infantil do objeto mediante a “alquimia da fantasia”.

Durante a referida pesquisa as autoras constataram que, mesmo artefatos lúdicos, como massinha de modelar e peças de encaixe, “extrapolavam seu sentido literal enquanto brinquedo e apoiavam a ação das crianças no mundo do faz de conta e da fantasia” (MÜLLER; FREITAS; WIGGERS, 2015, p. 205). Isso confirma a necessidade de observar o contexto e uso do objeto lúdico e o sentido que a criança lhe confere.

Abordando agora o tema do jogo, Wallon (1998) declarou que este comporta três elementos fundamentais: o êxito, o acaso e a ficção. O êxito está vinculado à satisfação e ao entusiasmo, ao desejo de vencer e de superar-se. O acaso, oferece o sabor da aventura e a ficção é o que faz oposição à dura realidade. Na brincadeira tudo é permitido, aquilo que ainda não está ao alcance da criança, ela o antecipa por meio do brincar.

Brougère (1998, p. 189) esclareceu que o jogo “é resultado de relações interindividuais, portanto de cultura. [...] pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar. [...] não é inato”. De acordo com Elkonin (2009), o fato de a brincadeira ser cultural encontra-se na sua gênese. Para esse autor, a brincadeira nasce das condições de vida da criança em sociedade, assim “As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica” (ELKONIN, 2009, p. 37).

No Brasil, há uma particularidade no que toca ao termo brincadeira, pois em diversos idiomas esse verbete não existe, assim, a mesma palavra é usada para jogar e brincar, por exemplo: em italiano *giocare*, em francês *jouer*, em espanhol *jugar*, em inglês *play*. Desse modo, convencionou-se definir o jogo como brincadeira estruturada, que segue regras determinadas.

A respeito das regras, Vigotski (2008, p. 27) afirmou que

“não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras”. Mesmo na brincadeira protagonizada, também chamada brincadeira de papéis, há regras implícitas às quais as crianças precisam se submeter para que haja uma coerência e a brincadeira aconteça. Isso é passível de observação entre as crianças. Quando brincam estabelecem regras, ainda que tacitamente.

Leontiev (2014) também abordou o tema das regras. Para ele, dominá-las significa domar o próprio comportamento, e assim aprender a controlá-lo e subordiná-lo a um determinado propósito. Não se trata, pois, de um aprendizado apenas para o momento da brincadeira ou do jogo, mas que transcende para as demais experiências do sujeito.

Elkonin (1987) realizou pesquisas com crianças entre três e sete anos de idade e constatou que, mesmo burlando as regras tradicionais, as crianças de três anos criam as suas próprias. Por exemplo, na brincadeira de esconde-esconde ele observou que as crianças de sete anos não querem ser encontradas, porque respeitam a regra convencional de dificultar seu aparecimento. Enquanto as crianças de três anos gostam de se esconder, mas apreciam ainda mais ser encontradas. Ao que parece, nessa fase a relação estabelecida com o outro é mais importante para elas, então flexibilizam as regras.

Observamos que o elemento brincadeira esteve presente nas discussões sobre o brinquedo e o jogo. A brincadeira, então, parece ser aquilo que mais se aproxima da ideia de Luckesi (2014) a respeito do estado interior de bem-estar e prazer inerentes à ludicidade.

Elkonin (1987) afirmou que a brincadeira é um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento da personalidade infantil, por ser a atividade mais livre da criança pequena e nela colocar sua carga emocional. Mas, para esse autor, essa liberdade restringe-se aos limites do papel assumido na brincadeira, segue sempre uma regra, guiada pelas convenções sociais, que a partir da brincadeira a criança experimenta, exercita e recria. É uma liberdade ilusória, os participantes não podem realizar ações que fogem da conduta do papel assumido na brincadeira.

Acerca da brincadeira como fonte do desenvolvimento do caráter voluntário na criança e da tomada de consciência de suas ações e do seu próprio eu, Vigotski (2008) afirmou que a brincadeira não apenas ensina a criança a desejar, mas faz surgir nela o autocontrole. Na brincadeira, é necessário que haja escolha, muitas vezes várias crianças querem o mesmo papel, mas precisam abrir mão para que a brincadeira ocorra. Por exemplo, quando as crianças brincam de escola, muitas querem ser o professor, mas apenas uma pode ser, as outras precisam ocupar outros papéis (alunos, diretor, coordenador, a pessoa que serve o lanche), a fim de que a brincadeira se torne possível.

Nesse campo, Elkonin (1987) descreveu duas situações de autocontrole que a criança admite a partir da brincadeira. A limitação dos impulsos imediatos (renunciar ao papel que gostaria de desempenhar) é a primeira limitação que a criança aceita voluntariamente e à qual se submete. A segunda é a subordinação às regras de comportamento, às normas de conduta do papel assumido na brincadeira. Dessa forma, desempenhando papéis, a criança vai tomando consciência de si e de suas ações.

Outro aspecto importante, de acordo com Davidov e Shuare (1987) e Elkonin (2009), é a capacidade de imaginação e

substituição simbólica. Isso é de fundamental importância, pois a brincadeira só existe se há ficção, portanto, capacidade de imaginar. De acordo com Sperb (2009), o que torna a brincadeira de faz de conta tão importante é o fato de que nela a imaginação da criança se revela.

Sobre a imaginação, Vigotski (2009) advertiu que, apesar de ser comum a crença de que as crianças têm uma imaginação mais rica do que os adultos, isso não procede. Para ele, a imaginação se alimenta da realidade, logo, quanto mais experiência, mais imaginação. Ocorre que as crianças costumam acreditar no seu poder imaginativo e os adultos não.

Dessa forma, brincar é vital para o desenvolvimento da criança. Vamos, então, discorrer acerca da brincadeira na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

Brincadeira na Educação Infantil

Pensar sobre Educação Infantil, costumeiramente, leva ao tema da brincadeira, embora não sob o mesmo prisma. Ainda é corrente o entendimento de que a brincadeira livre faz oposição e não complementação à brincadeira dirigida, com a finalidade de atingir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Pesquisas recentes, como as de Amaro da Silva (2017), Miranda (2016) e Santos (2016), mostraram as contradições entre o dito e o vivido a respeito da brincadeira na Educação Infantil. Amaro da Silva (2017), ao investigar as representações sociais de professores sobre a socialização infantil, afirmou que os professores indicaram a brincadeira como meio através do qual as crianças aprendem e se desenvolvem, todavia, em 32 momentos de observação de brincadeiras, apenas cinco foram dirigidas e propostas para atingir objetivos de aprendizagem, as demais ocorreram como lazer e os professores se mantiveram no papel de olhar para evitar que as crianças brigassem ou se machucassem.

Miranda (2016) pesquisou sobre a brincadeira de crianças prematuras na Educação Precoce e ouviu dos professores que a brincadeira é instrumento e metodologia de trabalho, é o meio através do qual as crianças aprendem e se desenvolvem, mas observou que o grupo dos pedagogos só ofertou brincadeiras livres ao final das aulas; a fim de atingir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, propuseram atividades com potencial lúdico, como canções, contação de história, desenho, pintura e colagem, mas não brincadeiras.

Empregamos o termo “potencial lúdico” por entender que a ludicidade tem um componente essencial de prazer e que este é singular, particular a cada pessoa. Aquilo que pode ser prazeroso para uma pessoa pode não o ser para outra. De acordo com Luckesi (2014, p. 16), não existem atividades que por si só sejam lúdicas; elas “serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre”. Para este autor, portanto, a ludicidade é uma experiência interna ao sujeito; é, em suas palavras, aquilo que gera “um estado interno de bem-estar, alegria, prazer e plenitude”.

Santos (2016), em sua pesquisa acerca das representações sociais de professores da Educação Infantil sobre os termos infância e criança, afirmou que os professores definiram a brincadeira como um direito da criança que ajuda no desenvolvimento e ancora a aprendizagem, mas afirmaram não saber o que fazer quando as crianças brincam.

Esse breve panorama apoia o que afirmamos sobre a aparente unidade entre Educação Infantil e brincadeira, pois apesar de os temas de pesquisa de Amaro da Silva (2017) e Santos (2016) não versarem sobre a brincadeira, essa categoria surgiu durante a construção das informações. Segundo Wajskop (1995), isso ocorre em razão da crença na brincadeira como característica inata às crianças. Porém, de acordo com Huizinga (2014), Elkonin (2009) e Brougère (1998; 2001), as crianças não nascem sabendo brincar. Por ser a brincadeira uma atividade cultural, são os adultos que cuidam e interagem com os bebês que os introduzem nessa atividade.

O descompasso entre o que se diz e o que se faz no tocante à brincadeira foi apontado também na pesquisa de doutoramento de Cardoso (2016, p. 197), realizada em Portugal. Segundo ela, “apesar de todos os educadores mencionarem a importância do brincar e o referirem como um dos seus objetivos na ação educativa, as observações revelaram que os professores aparentavam ter baixas expectativas sobre o brincar”. Suas observações apontaram falta de supervisão e intervenção direta na brincadeira das crianças. Na instituição onde realizou sua pesquisa, a brincadeira ocupava o lugar de mero entretenimento, uma forma de manter as crianças ocupadas enquanto aguardavam a vez de realizar a atividade gráfica proposta para o dia.

Propomo-nos adiante a discorrer acerca da antiga e atual discussão sobre a brincadeira no contexto da educação coletiva de crianças pequenas, em que medida é benéfico (ou não) o direcionamento; se é oportuna (ou não) a brincadeira livre.

A brincadeira como atividade livre

Huizinga (2014), ao escrever “Homo ludens” em 1938, apresentou algumas características intrínsecas ao jogo e, em sua esteira, diversos autores, como Brougère (2001; 1998), enfatizaram em sua obra que, se a brincadeira sofrer qualquer direcionamento, deixa de ser brincadeira. Cabe lembrar que em muitos momentos nos referimos a jogo, embora estejamos tratando da brincadeira, uma vez que a palavra brincadeira não existe em alguns idiomas, como é o caso do neerlandês de Huizinga e do francês de Brougère.

Huizinga (2014) apresentou como características do jogo a liberdade, pois os jogadores escolhem do que, com quem e como brincar; não estar vinculado à vida real, mas ao mundo do “faz de conta” e por isso sujeito à imaginação; o isolamento, no sentido de se limitar ao tempo e ao espaço, ou seja, tem um momento certo para começar e para terminar, a depender do combinado entre os jogadores; o fato de criar uma ordem e ser ordem, portanto tem regras e não há perdão para os que as quebram deliberadamente; a tensão, expressa pela incerteza e acaso, uma vez que não se sabe o desfecho antes que o jogo termine.

Brougère (1998), seguindo a escola de Huizinga, apresentou como características do jogo a decisão, a incerteza e a frivolidade. Isso, de certa forma, parece incompatível com a prática educacional que formula e estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Essa contraposição vem de longa data. Segundo Wajskop (1995), Fröbel foi quem inaugurou uma educação institucional baseada no brincar. A mesma autora apontou o contraponto entre a Escola Maternal de Pauline Kergomard, que pregava a

brincadeira livre, e a Casa dei Bambini, de Maria Montessori, que foi organizada em torno de atividades dirigidas para contrapor-se às brincadeiras.

Em nossos dias, é corrente a ideia de que a criança deve, na creche e na pré-escola, brincar livremente, cabendo ao professor, exclusivamente, a tarefa de organizar materiais, espaços e tempos, sem interferir, minimamente, na atividade da criança. Fochi (2015, p. 56), apoiando-se no trabalho realizado no Instituto Lóczy-Picler, transcreveu: “não se trata de medir o que a criança é capaz de fazer em determinadas circunstâncias, mas de observar os momentos habituais de sua vida, de olhar aquela criança que está espontaneamente em atividade”.

O mesmo autor afirmou que “O adulto é uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie condições adequadas para ela se desenvolver (...) a intervenção do adulto, quando indireta, parece ser mais potente” (FOCHI, 2015, p. 109).

Defendeu, portanto, que o papel do adulto é de espera e de resposta, jamais de provocar ou instigar: “a criança percebe a presença do adulto e, por sua vez, o adulto está disponível para as manifestações da criança e pode responder a ela” (FOCHI, 2015, p. 118). Explicou quando pode ocorrer a interferência direta do adulto: “quando a criança se encontra em uma situação difícil, quando existe uma disputa e quando se detecta sinais de cansaço ou de desagrado” (FOCHI, 2015, p. 119), portanto jamais para instigar novas descobertas e atuações.

Sua interpretação de criança como ser agente é que ela “pode iniciar seus percursos, empreender seus projetos e aprender com tudo isso sem que adultos a ensine diretamente” e o de professor é “um adulto atento e interessado em criar as condições satisfatórias para as crianças, essa é a sua importante intervenção” (FOCHI, 2015, p. 124).

Na mesma obra, o referido autor propôs aquilo que chamou de protocolo do professor:

Criar uma atmosfera que permita à criança aprender sobre sua autonomia [...] atividade e movimentos livres, atividade espontânea, variabilidade de posturas, atividades, ações, materiais, relação diferenciada com o adulto, atividades do cotidiano, entorno positivo – todo esse conjunto forma o estatuto para as ações autônomas de uma criança e, também, o protocolo de trabalho do professor. (FOCHI, 2015, p. 126).

O adulto parece, então, um objeto que serve apenas para dispor materiais, tempos e espaços e impedir acidentes e desagradados.

A brincadeira no contexto educacional

Para Wajskop (1995, p. 62), “a valorização do brincar na educação infantil está associada a uma nova imagem da criança”. Para essa autora, os pesquisadores da perspectiva histórico-cultural, sobretudo Vigotski, Elkonin, Leontiev e Usov, nos inícios do século XX, questionaram o espontaneísmo do brincar subjacente às teorias inatistas. Essa autora defende ainda que na brincadeira, do ponto de vista dessa perspectiva, existe sempre uma contradição entre a liberdade da brincadeira e a submissão às regras estabelecidas pelas próprias crianças. Com efeito, a brincadeira não é entendida como característica inata,

mas como uma linguagem aprendida nas relações sociais desde os primeiros dias após o nascimento.

Tizuko Kishimoto, em entrevista concedida a Lombardi (2016), afirmou que criou o Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP) da Universidade de São Paulo, em 1984, pensando sobre a importância do brincar para a aprendizagem das crianças

Dentre as declarações feitas a Lombardi (2016, p. 128), Kishimoto afirmou que “ter conhecimento sobre o valor do brincar é importante para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo”. E abordou a importância do planejamento e interação dos professores: “até o brincar livre requer um planejamento da instituição: tempo, espaço, materiais e disponibilizar interações. O brincar livre não significa o espontaneísmo, não é o abandono das condições de planejamento”.

Kishimoto declarou a Lombardi (2016, p. 132) que “o professor deve criar facilitadores para a criança, estruturas desafiadoras para que, por meio da ação lúdica, ela possa aprender”. Mais uma vez, a apologia à colaboração e não ao abandono da criança a si mesma ou ao seu grupo.

Estabelecendo um paralelo ao protocolo do professor encontrado em Fochi (2015), podemos apresentar o protocolo do professor nas palavras de Kishimoto a Lombardi (2016, p. 132):

O educador precisa: dar apoio, ideias, estimular e divertir-se; providenciar um ambiente adequado para o jogo infantil; selecionar materiais adequados; participar com as crianças como parceiro; dividir o controle com as crianças; observar as brincadeiras de modo a saber quando distanciar-se e quando dar alguma ajuda ou estímulo; valorizar as ideias das crianças; permitir o brincar, deixando as crianças mudarem as regras e a proposta inicial; não reforçar papéis sexistas, possibilitando que meninos e meninas brinquem juntos; ter atitude ativa, pois o jogo é uma atividade espontânea das crianças, mas o professor exerce ação sobre ela com a preparação do ambiente e dos materiais, observação e interação.

Esse protocolo reforça, pois, o pensamento de que, sim, é importante organizar tempos, espaços e materiais, mas não apenas isso. É salutar que o professor interaja, colabore e instigue as crianças em suas brincadeiras, a fim de que ampliem seu repertório lúdico e ampliem sua cultura infantil. Nessa direção, Miranda (2013, p. 114) apontou como imprescindível a “participação do professor como guia e, necessariamente, parceiro das situações lúdicas em sala de aula”.

Expondo sua apologia à brincadeira no contexto de educação escolar das crianças, Miranda (2013) apresentou fenômenos e dimensões humanas mobilizados pelo jogo infantil. No grupo dos fenômenos estão: conscientização, percepção, linguagem, abstração, conceitualização, resolução de problemas, pensamento lógico, criatividade, afetividade, cooperação, interação, motivação, sensibilidade, empatia, socialização, imaginação, curiosidade, invenção, corporeidade e movimento, dentre outros. As dimensões apontadas foram: cognição, socialização, afetividade, motivação, criatividade e psicomotricidade.

Para esse autor, a brincadeira mobiliza o ser humano em sua inteireza corporal, emocional e social. E, também, alertou para o fato de que o professor que não sabe e não gosta de brincar dificilmente fomentará essa prática entre suas crianças. O professor, portanto, precisa estar “convencido do abundante

valor pedagógico encerrado no jogo e, ainda, deixar avivar o ser lúdico às vezes reprimido dentro de si” (MIRANDA, 2013, p. 111). E ainda, “que a prática pedagógica da escolarização infantil descubra, no fascínio do jogo, a alegria do aprender” (MIRANDA 2013, p. 119).

Tendo apresentado nosso argumento em favor da brincadeira também direcionada à aprendizagem na Educação Infantil, discutiremos a seguir sobre o que pode fazer o professor enquanto as crianças brincam, afinal, a perspectiva histórico-cultural, que tem sido o fio condutor das nossas ideias, atribui relevância ao papel do professor no desenvolvimento da brincadeira.

O papel do professor na brincadeira das crianças

Ao papel do professor diante da brincadeira, a perspectiva histórico-cultural atribui grande importância. A brincadeira e o jogo são atividades preferidas pelas crianças menores de seis anos. Segundo Machado (2010) é essa atividade alvo de escolha se lhes é oferecida a possibilidade. Importa aqui fazer um alerta, denunciado por Angotti (2010) e Andrade (2010) de que a brincadeira livre não recebe atenção por parte dos professores, em geral esse momento é interpretado pelos adultos como algo sem importância e por isso o utilizam para descansar, conversar um pouco com os colegas e, quando muito, ficam atentos para apaziguar conflitos. Assim, um momento que poderia ser de rico conhecimento e interação afetiva entre professor e crianças é desperdiçado.

Para a escola de Vigotski, os professores têm um papel de suma importância no ensino das brincadeiras, pois essa não é uma atividade instintiva ou espontânea, mas sim, ensinada pelos adultos. Narrando resultados de pesquisa de seus colaboradores nesse terreno, Elkonin (2009) concluiu que a brincadeira, sobretudo a protagonizada, se desenvolve sob a direção de adultos e não espontaneamente. A esse respeito, Martins (2006, p. 40) declarou que “a brincadeira, tanto quanto qualquer outra experiência social, requer a mediação do adulto, que assume um papel organizativo na trajetória de apropriações e objetivações realizadas pela criança”.

Elkonin (1987) apresentou três pressupostos importantes para o trabalho do professor da Educação Infantil no que diz respeito à brincadeira de papéis. O primeiro trata da escolha das temáticas, aplicando atenção especial para o conteúdo humano. O segundo pressuposto observa a direção da brincadeira, no sentido de que compete ao professor ajudar a criança a compreender o conteúdo social dos papéis assumidos na brincadeira. A terceira premissa aponta para a distribuição dos papéis, a fim de que as crianças experimentem papéis diferentes nas brincadeiras. Segundo Arce e Simão (2006, p. 87), “Elkonin e seus colaboradores mostram-nos o caminho e alertam para a implicação histórico-cultural do processo, portanto, a necessidade de constante estudo do desenvolvimento infantil inserido em seu momento histórico”.

Evocamos, assim, a necessária formação do professor da Educação Infantil, que carece ter conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, das culturas de infância e da importância da brincadeira. Algumas formas de ajuda que os professores podem oferecer às crianças indicadas por Elkonin (2009) foram: propor a atividade oralmente, mostrar a ação e realizá-la

em conjunto. Muitas vezes, não basta orientar verbalmente às crianças sobre como realizar a brincadeira, é preciso mostrar como se brinca e, sobretudo, brincar junto para que a criança incorpore essa brincadeira ao seu repertório lúdico.

Kishimoto (2011) apresentou o seguinte exemplo: ao propor um jogo de construção, compete ao professor ter certeza de que a criança sabe o que construir e como proceder. Assim, ensina a imaginar uma estrutura antes, oferecendo modelos, utilizando desenhos, esboços e fotografias, orientando verbalmente, permitindo a brincadeira de papéis a partir dessas construções.

Apresentam-se duas questões pertinentes. A primeira, que o professor precisa saber e gostar de brincar, ter um espírito lúdico, para que a ludicidade faça parte de sua prática. A segunda, que é consequência da anterior, permitir que a criança brinque sem abandoná-la. Andrade (2010) indicou que da concepção que o professor tem do brincar é que nascem suas atitudes frente à brincadeira das crianças: intervir, ensinar, treinar, censurar, extrair, aprender ou observar.

Reconhecemos, pois, a importância do jogo orientado, como meio de dialogar sobre conteúdos escolares de forma lúdica, bem como o necessário uso da brincadeira livre, como fim em si mesma, fonte de prazer e fruição. Ambas as práticas lúdicas são indispensáveis mediadoras do desenvolvimento infantil.

Conclusão

A partir dessa busca teórica acerca da brincadeira, podemos concluir que há contradições entre o dito e o vivido, uma vez que os professores de Educação Infantil, em geral, afirmam que a brincadeira está intimamente vinculada às crianças, mas na prática têm dúvidas do que é possível fazer enquanto elas brincam, ou ainda em relação ao tempo e condições (espaços, materiais e colaboração) para a oferta dessa atividade.

Inferimos, também, que aqui utilizamos o termo brincadeira dirigida como sinônimo de brincadeira pedagógica, embora nem toda brincadeira dirigida tenha um caráter pedagógico. Todavia, uma vez que situamos nosso estudo na educação em instituição de educação coletiva (creches e pré-escolas) durante a primeira infância, posicionamos nossas ideias no âmbito da intencionalidade da ação pedagógica. Assim, ao dirigir ou orientar a brincadeira, seja a protagonizada, seja jogos (industrializados, artesanais tradicionais ou tecnológicos), visa-se à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

Concordamos, pois, com o pensamento de Kishimoto (2011, p. 19) segundo o qual “desde que não entre em conflito com a ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças”. Isso sintetiza bem o papel do professor na perspectiva histórico-cultural, que consiste em colaborar, instruir, ajudar, instigar as crianças a pensar e agir por meio da brincadeira, criando zonas de desenvolvimento iminente. Em defesa do uso da brincadeira como meio didático, Leontiev (2014) estabeleceu que a diferença desta para a brincadeira livre é que na brincadeira livre o objetivo é a própria brincadeira, a diversão, a ação ali executada. Já na brincadeira didática espera-se ao final um produto, um resultado, algo que foi exercitado ludicamente com fins ao aprendizado.

Diante de tudo o que expusemos, concluímos que somos seres histórico-culturais e nossa formação passa, desde a mais tenra idade, por aspectos constitutivos da cultura, da sociedade e do tempo histórico em que vivemos. Dessa forma, brincando e aprendendo, vamos nos desenvolvendo como seres humanos, apropriando-nos dos saberes produzidos e socializados ao longo dos séculos e deixando nossa marca registrada na história da humanidade. Acreditamos, pois, que através da brincadeira a criança aprende, desenvolve-se, apropria-se do mundo e o reinventa. ■

Referências bibliográficas

- AMARO DA SILVA, Elisvânia. **Entre discursos e práticas**: representações sociais de professores sobre a socialização na Educação Infantil. 2017. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- ANDRADE, Cyrce M. R. Junqueira de. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010, p. 74-115.
- ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010, p. 54-73.
- ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 65-88.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>.
- _____. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm>.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CARDOSO, Graça B. O lúdico e a emergência da literacia em creche. In: KISHIMOTO, Tizuko M.; SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs.). **Jogos e Brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade (Pesquisa em educação). São Paulo: Cortez, 2016, p. 193-216.
- DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (antología)**. Moscú: Progreso, 1987.

- ELKONIN, Daniil B. ELKONIN, Daniil B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Progreso, 1987, p. 83-102.
- _____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014, p. 119-142.
- LOMBARDI, Lucia M. S. dos S. O brincar na formação inicial de pedagogos. In: KISHIMOTO, Tizuko M.; SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs.). **Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (Pesquisa em educação)**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 125-150.
- LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entredades, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul/dez 2014.
- MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 25-53.
- MARTINS, Lígia M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 27-50.
- MIRANDA, Maria Auristela B. A. de. **A brincadeira de crianças prematuras na Educação Precoce em uma escola pública**. 2016. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- MIRANDA, Simão de. **Oficina de ludicidade na escola**. Campinas: Papyrus, 2013.
- MÜLLER, Fernanda; FREITAS, Aline N.; WIGGERS, Ingrid D. **Brincadeiras de faz de conta: desafios às práticas docentes**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 16, p. 199-212, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.
- SANTOS, Adail S. P. dos. **Infância e criança: um estudo em representações sociais com professores de Centros de Educação da Primeira Infância – CEPis / DF**. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 11-17.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imagário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.
- SPERB, Tânia M. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 71-79.
- VIGOTSKI, Lev S. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.
- _____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1998.
- WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Práticas educativas e o desenvolvimento da musicalidade dos bebês: pensando o contexto da creche

 *Andréia Pereira de Araújo Martinez **

Resumo: Cada vez mais precocemente, os bebês adentram em contextos da Educação Infantil, devido as mais diversas necessidades das famílias e, também, em atenção aos direitos a educação da própria criança. Nesse sentido, o contexto da creche se constitui em mais um espaço educativo em que os bebês podem vivenciar experiências sonoro-musicais em meio às atividades culturais e as relações sociais, pois a musicalidade humana é uma atividade humana que se constitui na cultura. Professoras e professores podem contribuir nesse processo, planejando e realizando intencionalmente, atividades sonoro-musicais, em meio as mais diversas situações cotidianas que ocorrem no contexto da creche, lembrando que existe uma unidade entre o cuidado e a educação, isso também, em relação às atividades musicais. As discussões aqui suscitadas partem da perspectiva histórico-cultural, que tem em Vigotsky, seu precursor.

Palavras-chave: Bebês. Musicalidade. Desenvolvimento. Práticas educativas. Creche.

* *Andréia Pereira de Araújo Martinez é graduada em Pedagogia (UnB, 2004), especialista em Educação Infantil (UnB, 2012), mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - PPGE/UnB (2013) e doutora pela mesma instituição (PPGE/UnB, 2017). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, atua na Diretoria de Educação Infantil - DIINF/SEEDF. Compõe o Comitê Diretivo do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal - FEIDF e faz parte do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB. Compõe o Fórum Distrital de Educação - FDE. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - GEPPE. Contato: andreiamartinez4@gmail.com.*

1. Os bebês e o contexto da Educação Infantil

Forma-se uma grande população de vozes. É voz de mãe, de pai, de vó, de vô, de irmã, de irmão... São muitas as vozes que fluem no ar e que o vento carrega para qualquer lugar. Algumas se destacam. Outras nem tanto. Algumas têm perfume que exala e convida para a escuta. Algumas são percebidas em meio a um emaranhado de vozes que jorram em cada canto. Seja em casa. Seja em qualquer lugar. Eis que surge um novo lugar – é a creche. E, assim, mais um turbilhão de vozes, de crianças e de adultos. Tem voz perfumada também. E uma se destaca em meio a esse novo cardápio sonoro – é a voz da professora. Esta gosta de prostrar. Coisa boa de ver. Conversa a todo momento: é no encontro com os bebês, no momento das refeições, durante as brincadeiras, na hora do choro, na hora do banho, na hora de trocar as fraldas... O tempo todo, essa voz está presente. Ora conversando ora cantando. A voz e o canto que bailam no ar. E, eles, os bebês, sempre olhando e escutando, demonstrando estar atentos, acompanhando essa nova voz... (MARTINEZ, 2017, p. 166).

Nos últimos tempos, cada vez mais precocemente, muitos bebês adentram o contexto da Educação Infantil. Em muitas creches nos deparamos com crianças bem pequenas e, até mesmo, bebês com poucos meses de vida que ficam separados de seus familiares por muito tempo ao longo do dia. Isto por que, diariamente, mulheres e homens precisam trabalhar para suprir as necessidades econômicas da família ou por uma questão de realização pessoal, tanto de um quanto de outro, que desejam realizar-se profissionalmente.

Diante de tal fato, o contexto da Educação Infantil é uma realidade e uma necessidade para muitas famílias em nossa sociedade, o que reverbera na atenção aos direitos da família de terem acesso a instituições de atendimento educativo a infância, mas além de considerar o direito da família, é preciso, sobretudo, considerar o direito da criança. Ou seja, é preciso refletir como a instituição de Educação Infantil se estrutura para receber e oferecer atendimento educativo para e com as crianças. Pois, a primeira etapa da Educação Básica não é apenas um espaço para o cuidado, mas também, um espaço que pode criar condições de possibilidades para o desenvolvimento integral da criança.

Em meio a tal realidade, muitos bebês permanecem um turno na instituição de Educação Infantil, outros, porém, ficam o dia inteiro, ao longo da semana. Durante essas horas de permanência na instituição educativa, dormem, acordam, tomam banho, suas fraldas são trocadas e, também, são alimentados. Essas são práticas que remetem ao cuidado dos bebês e, que são essenciais para sua sobrevivência. Como esclarece Tunes (s.d.), os bebês ao nascerem, não estão completamente prontos para desbravarem o mundo independentemente, eles necessitam dos cuidados do outro da relação social. A presença e o cuidado de pessoas que fazem parte do convívio social dos bebês é fundamental para sua sobrevivência e desenvolvimento entre os demais seres humanos.

Sabemos que o [se humano], quando nasce, ainda não completou toda a formação e o desenvolvimento funcional de seus órgãos. O cérebro encontra-se ainda em formação; a visão ainda está desenvolvendo-se, só para dar alguns exemplos. Assim, os bebês mamíferos acham-se

numa situação de dependência dos adultos que tem uma duração relativamente extensa e vai muito além do período de amamentação. A maternidade é universal entre os mamíferos. Com raras exceções, todos os mamíferos são sociais, ou seja, vivem e executam as atividades em grupo. Há neles uma predisposição inata para o contato social, pois, de outro modo, não sobreviveriam (TUNES, s.d., p. 2).

Corroborando com Tunes, Pino (2005) elucida que o filhote humano, no caso o bebê, precisa do outro da relação social, pois somos os únicos animais que necessitam de cuidados e atenção por um período prolongado de tempo, ou seja, os primeiros anos de vida, que pode variar, dependendo do contexto social e cultural em que o bebê está inserido. Sendo assim, os bebês passam muito tempo na dependência dos outros seres humanos até que consiga desenvolver, minimamente, sua autonomia. Sobre isto, Pino (2005) argumenta:

A fragilidade do bebê humano no momento de nascer e a sua insuficiência para sobreviver por conta própria fazem dele, efetivamente, o mais indefeso dos mamíferos. Durante muito tempo – bem mais que aquele das crias de animais mais próximos do ser humano precisa para adquirir sua autonomia –, a sobrevivência do bebê humano depende totalmente da solidariedade dos seus semelhantes, em particular dos pais. Muitas semanas deverão transcorrer antes de ele ser capaz de articular movimentos com os braços para atingir os objetos próximos [...].

E prossegue,

Longos meses serão necessários para que atinja uma relativa autonomia de movimento para cortar o espaço e aproximar-se com as próprias pernas dos objetos que o circundam. Enfim, vários anos deverão passar antes que ele consiga realizar com um mínimo de destreza as principais funções motoras (correr, saltar, subir e descer escadas, manipular objetos etc.). Sendo isso devido a um ritmo de maturação próprio do homo sapiens, parece difícil explicar biologicamente esse aparente atraso maturacional e a decolagem temporal que separa a maturação dos bebês humanos da maturação dos bebês de grande parte das espécies que o precedem (PINO, 2005, p. 43).

Portanto, como vimos, por uma questão de sobrevivência, os bebês necessitam dos cuidados e da atenção do outro da relação social, enfim, precisam do contato, da presença e do convívio social. Nos primeiros dias de nascimento, essa relação, na maioria dos casos, se limita a família. Aos poucos, as relações sociais vão se ampliando. Novas pessoas e novos contextos são incorporados a vida dos bebês. Para muitos, a creche torna-se um novo contexto que começa a fazer parte de sua realidade vivida. Na creche, os cuidados dispensados aos bebês continuam e, não somente isso, práticas educativas também são agregadas. Na realização das práticas de cuidado, aquelas educativas estão intrinsecamente interligadas, pois durante a troca de fraldas, o banho, a alimentação, entre outras necessidades biológicas, comportamentos socialmente constituídos são experienciados e internalizados pelos bebês. A relação social permite que as primeiras práticas educativas sejam compartilhadas e vivenciadas pelos bebês, contribuindo assim, para seu desenvolvimento entre os demais seres humanos. Vigotsky (2012) esclarece que a relação social é a atividade principal dos bebês, ou seja, é uma atividade guia.

O bebê não consegue satisfazer nem uma das suas necessidades vitais, suas necessidades mais importantes e elementares podem ser atendidas somente com a ajuda dos adultos que cuidam dele. Eles o alimentam, levam-no nos braços, mudam de posição. O caminho através dos outros, através dos adultos, é o principal caminho da atividade da criança nessa idade. Praticamente tudo no comportamento do bebê está entrelaçado no social. Tal é a situação objetiva do seu desenvolvimento (VIGOTSKY, 2012, p. 285, tradução livre).

A atividade guia coopera com a ocorrência de transformações qualitativas, ou seja, no desenvolvimento da criança, sendo que, como elucidado anteriormente, a primeira atividade guia que contribui nesse processo é a relação social. “Essas transformações qualitativas, no entanto, não decorrem de um processo biológico, natural, mas da própria atividade da criança. Em cada período do desenvolvimento há uma atividade que guia esse processo gerando neo-informações” (TEIXEIRA, 2014, p. 856). Leontiev (2004) complementa:

A característica da atividade [guia] não se reduz de modo algum a índices puramente quantitativos. A atividade [guia] não é aquela que se encontra o mais das vezes numa dada etapa do desenvolvimento, aquela à qual a criança consagra a maior parte do tempo.
[...]

A atividade [guia] é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2004, p. 311-312).

Para cada período da vida, existe uma atividade guia que, como o próprio nome ilustra, conduz e guia o desenvolvimento da criança. Elkonin (2012) corrobora com Leontiev (2004) e explica que a atividade guia possui um forte sentido para o desenvolvimento do ser humano, isso não quer dizer que a criança não realiza outras atividades simultaneamente. O fato de uma determinada atividade constituir-se em atividade guia em um determinado período da vida, não exclui a realização de outras atividades. A atividade guia, portanto, opera qualitativamente no sistema das relações da criança com seu meio circundante e com seu desenvolvimento.

Mas, por que é importante discorrer sobre essas questões ao discutirmos as práticas educativas no contexto da Educação Infantil, pensando o desenvolvimento da musicalidade dos bebês?

Porque, diferentemente do que muitos acreditam, a musicalidade humana não é algo dado ao acaso pela natureza a alguns talentosos seres humanos. A musicalidade humana é um dom para todos (PEDERIVA; TUNES, 2013). Porém, este comportamento humano se desenvolve na cultura em meio às práticas culturais e às relações sociais (MARTINEZ, 2017). Nesse sentido, como muitos bebês passam boa parte de seu tempo no contexto da creche, as práticas educativas e as relações sociais estabelecidas são importantes no processo de desenvolvimento da musicalidade dos bebês. O contexto da creche e os profissionais da educação que atuam com os bebês, podem contribuir nesse processo. Porém, vale ressaltar que as práticas educativas não se limitam a instituições educativas, mas sim, ocorrem em meio a todas as atividades sociais engendradas na vida humana.

A musicalidade humana é, portanto, toda possibilidade que o ser humano possui de vivenciar o universo sonoro-musical, incluindo aí, a percepção, experimentação, expressão, imaginação e criação sonoro-musical. É na relação social que os bebês começam a ser provocados acerca dos sons existentes, que esses sons podem ser produzidos e manipulados, que os sons podem ser organizados musicalmente. Sons do próprio corpo, dos objetos e dos espaços. Sons da natureza e sons provocados pela ação humana. Musicalidade humana é um comportamento humano, é uma atividade humana que se constitui nas práticas sociais de colaboração e união entre os indivíduos-sociais. Nesse sentido, as práticas educativas que ocorrem em meio às relações sociais existentes no contexto da creche podem contribuir para o processo de desenvolvimento da musicalidade dos bebês.

2. Práticas educativas no contexto da creche e o desenvolvimento da musicalidade dos bebês

A narrativa que abre este artigo traz situações que ocorrem em uma turma de creche de uma instituição educativa do campo conveniada do município de Alto Paraíso, do estado de Goiás, denominada Educandário Humberto de Campos. Nesta instituição, há uma turma de creche que atende bebês de zero a dois anos de idade. A turma é composta por oito bebês e tem apenas a presença de uma professora.

O destaque que damos a essa narrativa refere-se à relação estabelecida entre a professora e os bebês, suas falas e seus cantos, em meio as mais diversas atividades que são realizadas na creche, como a própria chegada dos bebês, durante as brincadeiras, a troca de fraldas, o banho, a alimentação, o momento da despedida quando os bebês vão para suas casas, entre outras situações (figura 1).

Conversa a todo momento: é no encontro com os bebês, no momento das refeições, durante as brincadeiras, na hora do choro, na hora do banho, na hora de trocar as fraldas... O tempo todo, essa voz está presente. Ora conversando ora cantando. A voz e o canto que bailam no ar. E, eles, os bebês, sempre olhando e escutando, demonstrando estar atentos, acompanhando essa nova voz... (MARTINEZ, 2017, p. 166).

Nesse sentido, toda situação é possível de ser aproveitada para conversar e cantar para e com os bebês. Esses momentos

Figura 1. Professora alimentando, conversando e cantando para a criança



Fonte: autora

podem ser preciosos para o início da realização de atividades musicais, pois música não se refere apenas, a possibilidade de tocar um instrumento musical. O trabalho com a voz, como o timbre e o contorno melódico, que pode ser conduzido musicalmente; a contação de histórias em meio a experimentação sonoro-musical da voz e de demais partes do corpo; bem como, o próprio ato de cantar músicas para e com os bebês, pois eles, mesmo ainda não tendo o domínio da fala humana, já expressam balbucios e vocalizações e, assim, podem acompanhar o canto emitido pela professora. É importante mencionar, que os bebês não estão passivos nesse processo, eles participam dessas atividades ativamente.

Percebemos que os bebês não estão indiferentes ao mundo sonoro-musical. Eles demonstram que estão alertas. Evidenciam que percebem os sons por meio do movimento do olhar. O olhar se volta para a direção do som das vozes que são emitidas. Percebemos uma relação entre o ato de olhar e a escuta desenvolvida pelos bebês: o olhar que acompanha a voz da professora durante a troca de fraldas, durante a alimentação, entre outras situações. Não somente o movimento do olhar, mas também, o movimento de todo seu corpo, a emissão de balbucios e de vocalizações, que expressam a relação dos bebês com o mundo sonoro-musical, que se estabelece em meio as práticas sociais realizadas com a professora e, também, com os outros bebês e as crianças maiores.

Os bebês realizam um movimento de busca das impressões auditivas que conseguem captar de seu entorno social, de procura ativa da fonte dessas impressões, na intenção de localizar os sons, ou seja, as vozes e as canções que escutam. Trata-se de um exercício primário de escuta do meio social do qual fazem parte, pois ainda não conseguem discernir acerca do que ouvem, apesar de conseguirem captar os sons. O mundo sonoro-musical é um emaranhado de sons incompreensíveis. Porém, esse exercício primário de escuta transforma-se muito rapidamente em contato com o meio social, pois a percepção sonora se modifica e, aos poucos, começa a fazer sentido para os bebês. Vigotsky e Luria (1996) explicam acerca da percepção da criança:

O que a criança antes percebera como um grande número de fragmentos acidentais, isolados e flutuantes (temos impressão semelhante quando examinamos um mapa desconhecido, quando caminhamos por uma rua de uma cidade estranha ou quando estudamos uma lição desconhecida) começa agora a ser percebido como uma série de quadros completos (VIGOTSKY; LURIA, 1996, p. 159).

Os bebês percorrem um longo caminho, durante os primeiros dias, semanas e meses. O que antes não era compreendido, transforma-se e, logo, eles começam a discernir acerca do mundo sonoro-musical. Os bebês começam a perceber, organizar e criar sentidos articulados a partir do que ouvem.

O bebê não tem percepção atribuída ao sentido: ele percebe a sala, mas não isolou as cadeiras, a mesa, etc., sua percepção é total, em oposição à percepção do adulto que analisa as figuras que se destacam em segundo plano. Como a criança em uma idade adiantada percebe suas próprias experiências? Ele está feliz, irritado, mas não sabe que ele está feliz, assim como o bebê não sabe que está com fome quando está com fome. Existe uma grande diferença entre o sentimento de fome e o

conhecimento de estar com fome. A criança de uma idade anterior não conhece suas próprias experiências (VIGOTSKY, 2012, p. 379-380, tradução livre).

Os bebês não criam sentido do nada. Isso surge na relação com o meio social. Ou seja, ocorre o movimento do social para o indivíduo-social e, assim, o processo de internalização. Dito isso, o mundo dos sons, da vibração, é o mundo da música e da vivência da musicalidade, que é particular para cada ser humano e, aos poucos, os bebês começam a compreender essa realidade concreta do mundo sonoro-musical.

Os bebês não ficam inertes ou passivos em relação às impressões auditivas que estão presentes em seu meio, mas buscam, com o movimento do olhar e de todo seu corpo, encontrar essas sonoridades. Trata-se de uma demonstração de procura visual de onde se originam as vozes e os cantos. Ao conseguir localizar a origem dos sons, fixam o olhar, olham atentamente a pessoa, em uma demonstração de que estão escutando. Além do olhar, se expressam por meio da movimentação das pernas, braços e de todo o corpo. O exercício da escuta se constitui na atividade da percepção do universo sonoro-musical e, aos poucos, os bebês começam um processo de tentativa de imitação, organização, imaginação e criação sonoro-musical.

O exercício da escuta já surge e se desenvolve nos primeiros dias de vida do bebê, principalmente, na relação com o outro conhecido, que no caso da narrativa, é a voz e o canto da professora, que no convívio na creche, são sons que os bebês se tornam habituados a ouvir. São sons que se destacam em meio aos demais. Pino (2005) esclarece que essa função auditiva já tem início na primeira semana de vida do recém-nascido:

Ao completar sua primeira semana de vida [...] a função auditiva de localização dos sons parece começar a entrar em ação, assumindo o comando da orientação do organismo no espaço físico e provocando uma movimentação de olhos que eu chamarei de agora em diante de “varredura visual do espaço”, numa tentativa ineficaz de “ver” as “vozes humanas” (PINO, 2005, p. 225).

Voltando um pouco no tempo, para antes do nascimento do bebê, Amorim (2017) esclarece que o feto, mesmo recluso no ventre materno, já é capaz de ouvir diversas sonoridades. E, ao nascer, já nas primeiras horas de vida extrauterina, apresenta um comportamento diferenciado ao ouvir a voz materna, o que indica uma preferência por este som. Além disso, ainda nos primeiros dias de vida, o bebê já é capaz de reconhecer a localização de um determinado som, acompanhando-o com a movimentação dos olhos e da cabeça – percepção auditiva e visual. Ou seja, o material sonoro-musical passa a ser uma realidade concreta na vida dos bebês na relação com o meio que o cerca, com as mais diversas possibilidades de sonoridades existentes, que constitui a música da vida humana.

Nesse sentido, após o nascimento, o material sonoro passa a ter contato direto com o bebê. Para se adaptar a essa nova realidade de escuta, ele não fará somente com os ouvidos, isso porque, a audição consiste em uma função sensorial que envolve todo o corpo (JABER, 2013). Disso resultam habilidades perceptuais, que são importantes na leitura das manifestações sensoriais (AMORIM, 2017, p. 69).

Em síntese, quando o bebê nasce, já vem provido de um aparato biológico que o permite se adaptar ao meio natural, mas é na relação com o meio social que ele irá se desenvolver entre os seres humanos, permeado pela história-cultural, em meio às múltiplas experiências sensoriais e motoras. Esse processo constitui uma revolução na vida da criança, de sutis e contínuas mudanças qualitativas.

Vigotsky e Luria (1996) discorrem que não é possível comparar o processo de evolução do ser humano com o processo de desenvolvimento da criança, um dos motivos, é que esse processo é muito rápido em relação à criança. O bebê passa de um ser com sensações orgânicas para um ser que se desenvolve em meio à cultura dos humanos em poucos dias. “Se transforma num ser que, pela primeira vez, se defronta com a realidade, começa a [se relacionar] com ela, começa a reagir ativamente a estímulos que dela provêm e se encontra diante da necessidade de, gradativamente [...] adaptar-se a ela” (VIGOTSKY; LURIA, 1996, p. 156). Além desse processo com os bebês ocorrer de forma muito rápido, quando eles nascem, já se deparam com uma realidade concreta constituída pelas mãos humanas, ou seja, eles não terão que desbravar todo esse processo que se deu ao longo de milhares de anos. “A roda já foi criada”. Portanto, eles não terão que repetir a história, mas sim, escrevê-la a partir da realidade existente.

Nesse sentido, as relações sociais são muito importantes ao longo do processo de desenvolvimento dos bebês. É essencial que o meio social esteja permeado pelo mundo da fala, das canções e dos mais variados sons, no sentido de criar condições para a escuta pulsante da vida humana e, além da escuta, que os bebês vivenciem sua musicalidade das mais variadas formas, expressando-se, experimentando, imaginando e criando sonoridades, ou seja, brincando com os sons.

Como vimos, nos primeiros dias, o recém-nascido demonstra procurar as vozes e os cantos por meio da movimentação do olhar e da cabeça. E a partir do segundo mês de vida, já demonstra essa relação com o universo sonoro-musical por meio das expressões faciais e do movimento de todo seu corpo (VIGOTSKY, 2012). O bebê torna-se ativo nesse processo de busca pelas impressões sonoras, sendo capaz de acompanhar os sons existentes no contexto social do qual faz parte. O olhar atento e fixo, as expressões do rosto, os movimentos corporais do bebê, os balbucios e vocalizações, indicam que ele está alerta às vozes e aos cantos entoados e que está desenvolvendo sua escuta do contexto cultural e, além da escuta, já inicia um processo de expressão de sua musicalidade, das mais variadas formas.

Pino (2005, p. 217) discorre sobre a relação que se estabelece com o outro conhecido, ao tratar da “aparição de algumas formas motoras ativas, (olhares, movimentos de mãos e pés e emissão de alguns sons), embora ainda de uma forma difusa e desintegrada; o início de reação à presença do Outro conhecido, em especial os pais” e acrescenta, a “clara tendência à [relação] com pessoas (conhecidas), com olhares fixos”. Ou seja, quanto mais habituado o bebê está com uma determinada voz, mas facilmente ele a identifica em meio aos demais sons, fixa o olhar para acompanhar sua sonoridade e, também, reage por meio de todo seu corpo. E, assim, a percepção sonoro-musical por parte do bebê se torna mais evidente. Assim, a vivência da musicalidade já tem início nessas atividades que começam a realizar em meio à vida humana.

Portanto, em relação à voz humana, é preciso organizar o ambiente social sonoro, que se refere a seu ambiente musical, no sentido de orientar a escuta dos bebês com conversas permeadas por repetições e variações, ou seja, sons vocais que se repetem e variações vocais. A conversa é uma prática social e, aqui, também, se constitui em uma prática educativo-musical que se dá na vida, portanto, trata-se de um instrumento psicológico. Sendo que os instrumentos psicológicos são criações culturais, socialmente constituídas, destinadas aos domínios dos processos de constituição humana. A conversa pode ser utilizada de forma musical, de forma intencional em meio as práticas educativas realizadas com os bebês. Dito isso, é preciso conversar com os bebês. Sempre!

Todas as práticas sociais existentes no contexto da creche podem ser essenciais nesse processo, ou seja, aproveitar cada oportunidade para conversar e cantar para os bebês, seja durante a alimentação, a troca de fraldas, a hora do banho, na contação de histórias ou durante as brincadeiras. Em toda e qualquer situação. Aos poucos, as práticas sociais da família, da comunidade e da sociedade são percebidas e internalizadas pelos bebês. Isso também, em relação às experiências sonoro-musicais vivenciadas no contexto da creche.

Voltando à voz humana, ela pode se tornar em um instrumento que contribui para o desenvolvimento da musicalidade dos bebês. O fato de conversar com os bebês, já se constitui em uma atividade de profunda importância para o desenvolvimento musical, pois na fala humana, já é possível perceber a formação de modos acústicos, trabalhando com ritmos e melodias. Essa fala pode se constituir de diferentes sonoridades. Pode-se brincar sonoramente com as palavras ao conversar com os bebês, realizando vocalizações diferenciadas, com repertório e combinações de alturas – grave e agudo – além da duração – lento e rápido – e da intensidade – forte e fraco. Também, organizando o tempo ao emitir as palavras em pulsos regulares – pulsação rítmica. Essas são práticas que podem se constituir em processos educativos, junto aos bebês em meio às relações sociais –, como vimos anteriormente, primeira atividade guia que surge na infância.

A criança se volta para a pessoa que fala com ela, presta atenção à sua voz e fica triste quando se afasta dela.

[...]

Na verdade, a criança é reativa desde o início. O adulto que cuida dela, lança tudo quando recebe a criança naquele estágio de sua vida, não só a satisfação de suas necessidades, mas também os estímulos e distrações causados por mudanças na postura, movimento, jogo e a voz convincente. A criança reage cada vez mais a esse mundo de experiências criadas pelo adulto (VIGOTSKY, 2012, p. 302, tradução livre).

Os bebês estão atentos à presença das pessoas e, também, à fala humana. Os bebês prestam atenção às vozes que fazem parte de seu contexto social. A fala humana orienta a atenção dos bebês. Eles reagem cada vez mais ao mundo dos humanos e, aos poucos, as experiências sociais são internalizadas. Uma dessas experiências sociais é a atividade musical que se expressa, também, por meio da fala humana, permeada pelos contornos melódicos e rítmicos (figura 2). Não se trata de qualquer conversa, mas de uma fala intencionalmente articulada de modo musical e direcionada aos bebês.

Figura 2. Professora e crianças cantando



Fonte: autora

Nas situações observadas na creche, a professora emite palavras realizando exercícios vocais, brincando com a variação rítmica e o contorno melódico da voz. Ela, às vezes, brinca com a voz, tornando-a ora aguda ora grave. A professora emite palavras alternando a duração e a intensidade. Se utiliza de vocalizações com pulsação rítmica por meio de repetições de sílabas, como por exemplo, ma-ma-ma; da-da-da; lá-lá-lá, entre outras.

Laznik e Parlato-Oliveira (2011) discorrem sobre pesquisas realizadas com mães, pais, familiares, cuidadoras e cuidadores de bebês, em que se percebe uma fala peculiar destes em relação aos bebês, com alterações de altura, duração e intensidade vocal, com variações de timbres e ritmos. Ou seja, mecanismos que tornam a voz mais melódica e mais próxima da expressão musical.

Nesse sentido, aos poucos, os bebês, além de terem contato com a fala humana em meio as práticas sociais, começam a perceber, também, as variações rítmicas e melódicas que existem no universo sonoro-musical, internalizando essas experiências. Logo, estão imitando as vocalizações emitidas pelo outro da relação social e, também, elaborando seu próprio comportamento musical.

Além de a professora brincar com os contornos melódicos e rítmicos da própria voz, pode expressar diferentes sonoridades se utilizando do próprio corpo, percutindo sonoridades musicais. Isso pode acontecer nas mais variadas situações, entre elas, durante a contação de histórias, por exemplo. E, também, pode utilizar diferentes objetos para emitir estruturas sonoro-musicais. É importante ressaltar, que os bebês começam a se interessar pelos objetos a partir da relação social com os demais seres humanos. A relação social com as pessoas é a primeira atividade guia da criança, como já elucidado e, a relação social com os objetos se constitui na segunda. Isso, por uma questão de sobrevivência. Os bebês necessitam do outro da relação social para desenvolver-se entre os seres humanos.

Quando a mãe “dá a luz”, a criança pode ver. E ela olha tudo que pode e não apenas o ventre que a continha. Ela vê, agora, quem a embala, na sua inteireza, como uma totalidade. Sim, porque a percepção do bebê não é analítica como a do adulto, que, diante de um objeto, pode nele distinguir e destacar as partes. O bebê humano vê o objeto como um todo impartível. Além disso, por um valor de sobrevivência,

interessa-lhes, sobretudo a mãe ou quem dele cuida, quem oferece o próprio corpo para o contato, acalanto, aplaca-lhe a dor, o frio e a fome. Ele dirige sua atenção a essa pessoa e sente-a como uma espécie de extensão do seu próprio corpo (TUNES, s.d., p. 3).

Tunes (s.d.) continua a explicar que a relação social com os objetos surge da relação social com as pessoas.

Logo ao nascer, os objetos que se encontram ao seu redor interessam-lhe muito pouco, se é que, de fato, exerçam sobre ele alguma atração. É ao outro que dele cuida que ele dirige grande parte de seus esforços de atenção. É, pois, esse adulto que irá propiciar a transição de atenção do bebê para os objetos. Você, leitor (a), com certeza, já reparou que, quando vamos brincar com um bebê bem pequeno, mostrando-lhe um objeto, costumamos balançá-lo junto ao nosso próprio rosto (os bebês parecem ter em nosso rosto o foco preferencial de atenção) ou, então, provocar com ele algum barulho para chamar a atenção do bebê de nosso corpo em direção aos objetos. Fazemos isso tão automaticamente e com tanta frequência que nem nos damos conta de nossas ações.

E continua:

Por sua vez, o bebê aprende com tamanha rapidez e facilidade que damos por certo que o fez naturalmente e não tomamos consciência de nossa participação no processo. Costumamos, por isso, acreditar que o interesse dos bebês pelos objetos é algo naturalmente dado, que ele já nasceu com esse interesse e que nosso papel é apenas de colocar ao seu alcance os objetos. Mas, como estamos podendo perceber, não é bem assim que as coisas acontecem. Sem a nossa atuação, o interesse dos bebês pelos objetos que estão ao seu redor será bastante precário. O que ele quer mesmo somos nós que cuidamos dele. O objeto somente virá a interessá-lo se colaborarmos no processo de transição de sua atenção (TUNES, s.d., p. 3-4).

É importante ressaltar tal fato, para frisar a importância da atuação da professora e do professor no processo de desenvolvimento dos bebês. Eles possuem uma ligação muito forte com as pessoas que deles cuidam e, isso se refere aos profissionais da educação também, na unidade existente entre o cuidar e o educar, que estão intrinsecamente interligados. Isso não é diferente em relação ao desenvolvimento da musicalidade dos bebês. A professora e o professor podem contribuir nesse processo, por meio de suas vozes, cantos, percussão do próprio corpo e percutindo, também, os mais variados objetos existentes no contexto da creche. Vale mencionar que não nos referimos a instrumentos musicais convencionais, mas sim, a todo e qualquer objeto que os bebês possam experimentar suas propriedades sonoras.

Breves considerações

Como vimos, os bebês já nascem com um aparato biológico que os permite ouvir as sonoridades existentes e, também, articular o próprio corpo, porém, o processo de vivência da musicalidade humana se desenvolve na relação social, quando os bebês começam a criar sentidos articulados acerca do universo sonoro-musical que permeia sua realidade concreta. Pois, a musicalidade humana se desenvolve na cultura, sendo uma atividade humana engendrada nas práticas culturais e nas relações sociais (MARTINEZ,

2017). Ou seja, os bebês sentem e percebem o mundo sonoro-musical pela escuta, pelo olhar, pelo movimento, pelo sentir, pela vibração, por todo seu corpo e, assim, vivenciam sua musicalidade em meio às atividades culturais que se dão nas relações sociais. Nesse sentido, o papel da professora e do professor no contexto da creche, é essencial para o processo de desenvolvimento da musicalidade dos bebês.

Professoras e professores não precisam ficar preocupados com o que não conseguem fazer em relação às atividades

musicais, mas sim, tentar visualizar a diversidade de atividades que podem realizar com os bebês, utilizando-se da própria voz, do próprio canto, do próprio corpo e, dos materiais e objetos disponíveis. É preciso tentar enxergar as possibilidades existentes no trabalho musical com os bebês, pois quanto mais experiências sonoro-musicais eles tiverem, mas recursos disponíveis terão para desenvolver e vivenciar sua musicalidade. Pois, “a aprendizagem tem um caráter social, isto é, aprende-se com o outro” (TUNES, 2011, p. 09). ■

Nota

¹ Segundo Prestes (2012, p. 172) a tradução correta é atividade guia e não atividade dominante, como encontra-se no texto traduzido de Leontiev (2004), pois trata-se de uma atividade que possui o “princípio de guiar o desenvolvimento da criança”. Portanto, é esse o termo que utilizamos ao longo desse texto.

Referências bibliográficas

- AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. **Batuca Bebê: A educação do gesto musical**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.
- ELKONIN, Daniil Borissovitch. **Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças**. Educar em Revista, Curitiba, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012.
- LASNIK, Marie-Christine; PARLATO-OLIVEIRA, Erika. **Quando a voz falha**. *Mente & Cérebro*, 3ª ed., v. 4, p. 60-67, abril. 2011.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.
- PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas/Appris, 2013.
- PINO, Angel. **As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 855-878, set./dez. 2014.
- TUNES, Elizabeth. É necessária a crítica radical à escola? In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, p. 9-12.
- _____. **O adulto na brincadeira da criança**. Revista em Aberto, MEC/INEP, p. 1-7, s.d.
- VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas IV: Paidologia del adolescente/Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Machado Libros, 2012.
- _____.; LURIA, Aleksander Romanovitch. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ É preciso transver o mundo: imaginação e faz de conta a partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural

 *Fabício Santos Dias de Abreu* *
Marina Teixeira Mendes de Souza Costa **
Daniele Nunes Henrique Silva ***

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a imaginação e a brincadeira de faz de conta enquanto propulsoras de processos de desenvolvimento da criança. A partir da Perspectiva Histórico-Cultural, com foco nos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Mukhina, buscamos sinalizar que a emergência dos processos imaginativos está vinculada às condições sociais específicas, pois o que se imagina e como se imagina, está determinado pelas condições de produção da expressão criadora infantil e por seu contexto cultural. Defendemos que a brincadeira é a principal atividade da criança e que ela engendra mudanças significativas no psiquismo e revelam formas de desenvolvimento do simbolismo. Por meio de um olhar sensível para as formas como as crianças brincam pode-se entender como interpretam, sentem, vivenciam, interagem e (re)produzem a cultura e o próprio conhecimento.

Palavras-chave: Imaginação. Faz de conta. Brincadeira. Perspectiva Histórico-Cultural. Infância.

* *Fabício Santos Dias de Abreu é Pedagogo (UnB), mestre e doutorando em Desenvolvimento Humano e Saúde (Instituto de Psicologia UnB). Professor do Ensino Especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: fabra201@hotmail.com.*

** *Marina Teixeira Mendes de Souza Costa é Pedagoga (UnB), mestre e doutoranda em Desenvolvimento Humano e Saúde (Instituto de Psicologia UnB). Professora de Educação Infantil e Séries Iniciais da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: mtmscosta@gmail.com.*

*** *Daniele Nunes Henrique Silva é Pedagoga, mestre em Psicologia da Educação e doutora em Educação pela Universidade de Campinas. Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Contato: daninunes74@gmail.com.*

Introdução

O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo Manuel de Barros (1916-2014)

Nesse artigo nos propusemos a discutir a brincadeira de faz de conta e seus impactos no desenvolvimento infantil, tema bastante abordado nos currículos, projetos pedagógicos, bem como, no cotidiano da instituição educativa para a infância. Para tanto, nos fundamentamos nos postulados da perspectiva histórico-cultural, em especial, nos trabalhos clássicos de Lev Vigotski (1896–1934), Alexei Leontiev (1903-1979) e Valeria Mukhina (1935), em diálogo com pesquisadores contemporâneos.

Quais pressupostos são esses? Como surgiu essa matriz teórica? Em qual contexto se insere?

A configuração sociopolítica da Rússia após a Revolução Socialista de 1917 impulsionou a ascensão de profundas transformações econômicas, sociais, artísticas e científicas. No campo da psicologia, surge a perspectiva histórico-cultural – proposta por Vigotski e seus colaboradores – que buscou investigar o desenvolvimento humano a partir das transformações realizadas pela cultura na constituição do psiquismo nas dimensões filogenética, ontogenética, sociogenética e microgenética¹.

O foco dessa abordagem voltou-se para entender a organização dos mecanismos psicológicos mais sofisticados, chamados de funções psicológicas superiores, que são típicas da espécie humana, tais como: linguagem, memória, emoção e imaginação, entre outros. E, apesar de passado um século do início do trabalho intelectual de Vigotski, a perspectiva histórico-cultural ainda se mostra atual, fundamentando pesquisas em diversas áreas do saber, como educação, psicologia, literatura, arte, antropologia, e etc.

Como afirmamos anteriormente, defendendo uma nova forma de entender o funcionamento psíquico do homem², essa teoria é responsável por inaugurar uma maneira de problematizar a relação do homem com o seu meio circundante, revelando o papel primordial da história e da cultura para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, “a gênese e a natureza do fenômeno psíquico (funcionamento neuropsicológico) não podem ser encontradas nas profundezas do código genético nem nas alturas insondáveis do espírito, mas no processo sócio-interacional da vida” (DAMASCENO; GUERREIRO, 1991, p. 16).

Ao nascer, o homem caracteriza-se como um sujeito incompleto (um tornar-se que se concretiza na vivência cultural), sendo o mais indefeso dos mamíferos (Pino, 2005). Sua sobrevivência, condição elementar de qualquer espécie, depende da solidariedade dos seus semelhantes. O bebê humano, ser humano em potencial, a partir do momento de seu nascimento biológico e da sua inserção na cultura, tem disponíveis diversos recursos simbólicos que são compartilhados com seus pares imediatos. Por meio das dinâmicas interpessoais, as ações do bebê são significadas, tornando-se, cada vez menos, automáticas ou instintivas.

Só podemos ingressar no mundo da cultura pela mediação do outro. Isto é, das relações humanas e das práticas sociais. O processo de passagem do ser biológico, regido unicamente pelas funções elementares – as quais são direcionadas pelas

necessidades básicas e pelo instinto (sede, fome, proteção, entre outros) –, para o humano (simbólico) ocorre em razão do surgimento do trabalho no desenvolvimento filogenético. É da necessidade do trabalho que vimos surgir as primeiras ferramentas e signos que vão transformando a paisagem natural em um cenário cultural. Um cenário que é criado pelo homem e que, ao mesmo tempo, o constitui.

No entrever dos planos natural e cultural, existem concomitante e contraditoriamente, ruptura e continuidade. Ruptura, pois o signo (sistemas simbólicos) exerce ação transformadora sobre as funções elementares, que passam a operar sob a regência das leis da história; e continuidade porque as funções superiores pressupõem a existência de um alicerce biológico para se viabilizarem (PINO, 2005).

À luz dessas premissas, entende-se que no desenvolvimento ontogenético os processos cognoscitivos não se vinculam, unicamente, à experiência individual, mas se transformam, radicalmente, a partir dos intercâmbios sociais travados no território da cultura por meio da linguagem. Tais processos, conforme defendem Pino (1991) e Silva (2012), consolidam-se na internalização das ações partilhadas culturalmente. Assim, as formas superiores de funcionamento psicológico (imaginação, atenção voluntária, emoção, percepção etc.), base da experiência humana, que integra os sujeitos ao meio circundante e a seus pares, também estão alicerçadas nas trocas sociais travadas desde o nascimento. Assim, podemos dizer que nos tornamos sujeitos porque, antes de sermos individuais, somos sociais.

1. Imaginação e criação

A imaginação é uma das funções especificamente humanas estudada pela corrente histórico-cultural, em especial, pelos russos Vigotski (1998, 2003, 2006, 2009), Leontiev (2012) e Mukhina (1995), ocupando lugar de destaque nas problematizações sobre o desenvolvimento infantil. Tais autores dedicaram-se à compreensão do funcionamento imaginativo, caracterizando-o pela capacidade de o homem criar novas imagens por meio de associação e dissociação das impressões percebidas do real.

Para eles, a imaginação permite a estruturação de ações criadoras, que se manifestam em todos os aspectos da vida cultural do homem. De fato, não há nada no mundo (excetuando-se o que é da ordem da natureza) que não seja resultado da criação humana, de sua autoria (VIGOTSKI, 2006, 2009). A ciência, a arte e a técnica são exemplos de criações que revelam a dimensão autoral e criadora dos homens.

Nesse sentido, imaginar e conhecer são processos indissociáveis da atividade mental do homem e constituem o princípio do processo criador (SILVA, 2012). Para os teóricos da corrente histórico-cultural, a ação imaginativa e criadora manifesta-se ao longo de todo o desenvolvimento ontogenético e assume contornos específicos na infância. As formas de as crianças configurarem suas expressões autorais, por meio de brincadeiras, narrativas, desenhos etc., por exemplo, indicam não somente seus modos de pensar sobre o real, mas também, de senti-lo e interpretá-lo (COSTA, 2012; SILVA, 2012).

A partir da dissociação e associação de impressões percebidas, eles

parecem repetir aquilo que vivem nas suas dinâmicas sociais. Todo material de sua imaginação sugere um aporte na realidade, como se a reproduzisse. Contudo, apesar do caráter reprodutor, os pequenos criam ao imitar. Aspectos novos, palavras criadas, grafias surpreendentes e discursos originais sobre o próprio real emergem nos momentos em que narram, brincam ou desenhavam (SILVA; ABREU, 2016, p. 140).

A composição interpretativa e expressiva, demonstrada nas ações inventivas da criança sobre a realidade, demonstram o desenvolvimento de esferas cognoscitivas e sensíveis sobre a experiência infantil no mundo. A criança pode *ser o outro* (outros) quando brinca, fantasia histórias, narra, (re)cria a realidade, desenha, etc. As condições em que ela vive, o que vê e o que ouve tornam-se material para a sua criação. Como poderemos perceber na situação³ abaixo, as meninas assumem o papel de *mãe e filha* e o menino de *filhinho* e, posteriormente, de *cachorro*:

Episódio: Casa de boneca

As crianças na faixa etária de 4-5 anos de idade (2 período da Educação Infantil de uma escola pública do Distrito Federal) estão brincando na casinha de boneca que fica no pátio do colégio.

Helena pergunta para Vinicius:

- O que você é?

Coçando a cabeça, ele responde:

- Eu sou o filhinho.

Em seguida, ele se joga no chão e engatinha para embaixo da mesa.

Helena diz:

- É o bebê esse menino!

Sandra fala:

- Ele é bebê.

Enquanto isso, Vinicius vai para perto da caminha e fica com a língua de fora olhando para Helena e Sandra.

Ninguém dá atenção para Vinicius.

Ele sai da casinha.

...

Vinicius retorna para dentro da casinha imitando um cachorro latindo e derruba os brinquedos que estão sobre a mesa.

-Au, au, au!

Helena e Sandra o colocam para fora da casinha e Helena diz:

- Gente, esse cachorro não para quieto!

(...)

Nesses termos, a emergência dos processos criadores está vinculada às condições sociais específicas. O que se imagina e como se imagina estão determinados pelas condições de produção da expressão criadora infantil, por seu contexto cultural mais amplo, caracterizando sua base sociogenética. Por isso, Vigotski (2009) alerta para a importância de pesquisas sobre a imaginação e a brincadeira em diversos âmbitos, em especial, o educacional, afirmando que a temática da atividade criadora é central nos estudos de pedagogia e psicologia para se entender os processos de desenvolvimento simbólico na infância.

2. O brincar no cotidiano da Educação Infantil

Historicamente, o trabalho com crianças pequenas vem assumindo diferentes facetas no que se refere a função da

Educação Infantil. No início do século XX, observa-se o domínio de uma forte tendência ao atendimento médico-sanitarista. Em seguida, por volta da década de 1970, assume-se uma preocupação basicamente assistencialista e social. Atualmente, abre-se um campo amplo às discussões sobre a questão educacional como crucial ao trabalho com esta faixa etária, especificamente, no que tange a qualidade e a organização do trabalho pedagógico destinado à infância (KRAMER, 2001).

Por esta razão, o trabalho educacional voltado para Educação Infantil vem ganhando centralidade de interesse, não somente nas pesquisas acadêmicas, mas, principalmente, no âmbito educacional, basicamente, no que se refere às inovações metodológicas e conceituais do trabalho docente. As/Os educadoras/educadores estão cada vez mais preocupados em ampliar o rol de informações sobre aspectos do desenvolvimento infantil e o embasamento teórico parece ser caminho importante para reflexão e aprimoramento da prática educativa.

Com o avanço dos trabalhos relacionados à abordagem social da infância (ARIËS, 2011; CORSARO, 2011) e a maior discussão e divulgação de experiências educativas na Educação Infantil, o espaço educativo passou a ser visitado sob outra perspectiva, como palco privilegiado para emergência dos processos criadores, mediacionais e expressivos da cultura infantil, onde as atividades que envolvem a brincadeira e a imaginação ganham centralidade.

Ao tratarmos sobre o brincar, por exemplo, é preciso termos claro duas questões que Vigotski (2008b) evidencia: a) a origem da brincadeira na ontogênese e b) o papel do faz de conta nesse desenvolvimento. O teórico aponta dois momentos em que a brincadeira acontece de forma diferenciada - nos anos iniciais e na idade pré-escolar⁴ - e revela a relevância dessa atividade para o desenvolvimento do processo de simbolização, que é criador e autoral por excelência.

Uma das principais atividades que surge nesta fase da infância é o brincar de faz-de-conta. É consenso entre os autores da perspectiva histórico-cultural que a brincadeira é a atividade principal da criança e que ela engendra mudanças significativas no psiquismo infantil. Para Vigotski (2008b), a gênese do faz de conta está na necessidade de a criança apreender o universo cultural circundante. Ele esclarece que, nos anos iniciais, a criança apresenta a necessidade em realizar desejos imediatos. O período entre o desejo e a sua satisfação é muito pequeno (COSTA, 2012).

Logo que a criança demonstra vontade em pegar um determinado objeto, ela precisa consegui-lo imediatamente. Se ela não obtém o que deseja, provavelmente, mostrará de alguma forma sua insatisfação. "Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação" (VIGOTSKI, 2008b, p. 25). Em outras palavras:

Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias (VIGOTSKI, 2008b, p. 25).

Entretanto, na idade pré-escolar ocorre uma mudança

daquilo que a criança anseia. Ela sente a necessidade de participar do universo adulto circundante, mas o mundo se apresenta para a criança repleto de tendências irrealizáveis, ela não é capaz de operá-los por estarem além de suas capacidades físicas. Ela quer dirigir, mas não consegue fazê-lo; ela quer ser mãe, mas não pode ser de fato. Logo, ela brinca. Nesse sentido, é por meio da brincadeira que dramatiza papéis sociais experimentando situações que vivencia habitualmente (DELA-RI, 2015; LEONTIEV, 2012; PRESTES, 2011). Alinhada a essas discussões, Mukhina (1995) sintetiza que, por meio da brincadeira a criança satisfaz seus desejos de inserção na cultura e nela “reproduz as relações e atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica” (1995, p. 155). Em síntese, Leontiev (2012) endossa que a brincadeira da criança não é instintiva, mas essencialmente humana, pois organiza-se de forma objetiva e constitui a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos e relações sociais.

Podemos dizer que as crianças fazem interpretações detalhadas das relações entre os homens por meio da brincadeira. Ao encenarem o faz de conta, as crianças realizam um certo tipo de interpretação e apropriação das normas sociais, compreendendo “melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações” (LEONTIEV, 2012, p. 160). Por exemplo, em um enredo imaginativo de um contexto em sala de aula, onde os papéis assumidos são de professor e alunos, os brincantes assumem as obrigações sociais do papel escolhido. Ou seja, as crianças encenam determinado papel e atuam de acordo com ele. O personagem de professor, por exemplo, impõe a criança representar o protótipo social de *ser professor*; atencioso, e, ao mesmo tempo, firme. Brincar de *ser aluno*, por seu turno, requer da criança brincar daquilo que ela compreende que é ser aluno na realidade; uma certa obediência. Essa problematização pode ficar mais clara no episódio apresentado a seguir:

Episódio: Polícia e ladrão.

A pesquisadora se aproxima de Eduardo, Alessandro e Leandro que estão dentro de um carro grande de brinquedo e Eduardo diz:

- Tia, a gente é polícia!

Alessandro continua a conversa:

- É... a gente vai pegar a grana.

A pesquisadora pergunta:

- Como assim?

Leandro explica:

- Nos três somos polícia, vamos pegar o ladrão e prender.

Alessandro continua a conversa:

- E a grana tá lá naquela casa (aponta para a casinha de boneca).

(...)

Contudo, desdobramos de Vigotski que a brincadeira não pode ser entendida como uma mera imitação. Por meio de uma elaborada atividade de recombinar os elementos da realidade, as crianças evidenciam aspectos de uma *autoria infantil* (SOUZA & SILVA, 2010; COSTA, SILVA, & SOUZA, 2013). De forma autêntica, eles demonstram no faz de conta que o vivido é ressignificado ludicamente (MAGIOLINO, 2015), refletindo no jogo dramático toda a diversidade da realidade que as circunda (MUKHINA, 1995).

Ainda sobre isso, Mukhina (1995) percebe que na brincadeira existe o argumento e o conteúdo, e que esses se diferenciam a partir da idade das crianças. A realidade social, a qual a criança tem necessidade de representar no faz de conta, converte-se em argumento para o desenrolar da cena lúdica. Esta requer um conteúdo, que é aquilo que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do universo adulto. Por exemplo, um argumento comum no cotidiano da Educação Infantil diz respeito as rotinas da esfera privada vivenciadas pelas crianças no ambiente doméstico, como as relações entre pais e filhos, que são transpostas para a brincadeira de casinha. Já o conteúdo são as formas como o faz de conta se desenrola, ou seja, o enredo que cria a cena lúdica.

No Episódio descrito anteriormente “Casa de bonecas”, podemos perceber que o argumento é representado nas situações familiares entre mãe (Helena) e filhos (Sandra e Vinicius) e, em seguida entre: mãe (Helena), filha (Sandra) e o cachorro (Paulo). Em relação ao conteúdo, refere-se a como essas interações acontecem, como as crianças se expressam e como constroem a história encenada.

Mukhina (1995) também sinaliza que quanto maior for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos e os conteúdos das suas brincadeiras. Dessa forma, há uma diferença qualitativa no brincar das crianças mais novas se comparadas as mais velhas no que se refere a criação de cenas e enredos, que vão se complexificando a partir do alargamento das experiências sociais e de um domínio mais competente da linguagem.

Vigotski (2008b) afirma, então, que essa capacidade criada evidenciada no brincar não é algo inato e não está presente nas crianças muito pequenas, ela surge da ação. Desse modo, a fantasia é um processo psicológico novo para a criança de idade pré-escolar, sendo definidora do faz de conta. E, aqui, encontramos um elemento original; a maior complexidade do funcionamento imaginativo.

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008b, p. 25).

Assim, a ação na brincadeira realizada pela criança na primeira infância se distingue daquela que está em idade pré-escolar. Isso porque, os processos de simbolização da criança vão se tornando mais complexos. Mukhina (1995) faz uma constatação importante ao sinalizar que o conteúdo das brincadeiras de faz de conta das crianças mais velhas pauta-se nas relações entre as pessoas e na incorporação de papéis sociais, ao passo que as menores agem de acordo com o objeto que tem a mão, se tiverem um pincel, por exemplo, será pintor.

Vigotski (2008b) elucidou que, nos anos iniciais, a ação da criança sobre os objetos se relaciona diretamente ao campo visual. Existe uma união entre a palavra e o objeto em si, sendo que o campo semântico e o visual estão vinculados sem qualquer possibilidade de divergência. Em contrapartida, na idade pré-escolar, o campo semântico e o ótico, não necessariamente, precisam coincidir para que a brincadeira aconteça. Nessa

faixa etária, a criança desloca a ideia do objeto. Ou seja, “a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto” (VIGOTSKI, 2008b, p. 30). Segundo o teórico, essa separação entre a palavra e o objeto não é uma tarefa fácil para a criança, sendo a brincadeira uma atividade importante para que essa transição ocorra.

No faz de conta, os sentidos dos objetos são, também, produzidos pela gestualidade que as crianças realizam ao manejá-los. Assim, como Mukhina afirma, defendemos que a atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico). Para a autora, essa questão se evidencia quando a criança faz uso do que ela chama de substituto lúdico, que é o resultado da ação pela qual a criança troca a função original de um objeto, transformando-o em outro para compor a brincadeira.

Por exemplo: uma trouxa de roupas pode virar um bebê, um cabo de vassoura pode se transformar em um cavalo de pau, o balde tornar-se uma bacia e a areia massa de bolo. Isso é possível porque a criança age além do objeto que vê, ela separa a ideia do objeto, imagina e cria. Para tanto, é preciso que sua gestualidade signifique o objeto em questão. Ou seja, que seu corpo se organize de acordo com o objeto que busca representar. Por isso, há uma forma presumível de segurar a trouxa de roupas, o cabo de vassoura, o balde e a maneira de utilizar a areia (ALVES, 2009; LEONTIEV, 2012; COSTA, SILVA, E SOUZA, 2013; SILVA, COSTA, E ABREU, 2015; VIGOTSKI, 2008A, 2008B). Na situação descrita a seguir podemos visualizar melhor essas questões.

Episódio: Os palitos.

Depois da acolhida inicial da professora, cada criança vai em uma caixa e pega um palito de picolé.

Máisa pega o palito de Léia, encontra um sobre o outro e diz:

- Ai nos tava passeando.

Léia pega seu palito de volta e continua (os movimenta como se estivesse andando):

- Vamos amiga. Vamos jogar futebol.

Máisa faz um movimento como se seu personagem (palito) estivesse voando

- Eu vôo.

Léia dá sequência:

- Eu também.

(...)

Em sua trajetória de desenvolvimento, aos poucos, a criança

passa a depender cada vez menos da gestualidade para expressar uma determinada ideia. Isso implica afirmar que com o desenvolvimento da palavra ocorrem mudanças nos modos de como a criança brinca. De fato, observamos uma abstração cada vez mais complexa, confirmando a relação existente entre a linguagem/palavra e a imaginação (VIGOTSKI, 2008; CRUZ, 2011; COSTA, SILVA, & SOUZA, 2013; SILVA, COSTA, & ABREU, 2015; DELARI, 2015). Como Alves (2009, p. 98) esclarece:

A linguagem, como mediadora da cultura, forneceria três possibilidades de entendermos a brincadeira sob um ponto de vista histórico-cultural, possibilitando à criança: a) operar na ausência do objeto; b) generalizar e categorizar os objetos com que entra em contato; e c) utilizar formas de comunicação que garantam a conservação e transmissão de informações e experiências. Esta última possibilidade é característica de crianças em idade escolar.

De fato, Vigotski (2008a, 2008b, 2009) defende que a brincadeira é a atividade principal do desenvolvimento infantil. É por meio dela que a criança expressa o que *lê do mundo*, interpretando as experiências que vivencia em seu cotidiano. Logo, ao observarmos as crianças brincando, percebemos como elas reproduzem e, sobretudo, criam, por meio de variados recursos expressivos e linguísticos, o universo circundante.

Considerações Finais

Diante do exposto, chamamos a atenção para um tema que nos é muito caro. As diferentes brincadeiras que observamos e participamos junto com as crianças em nosso dia-a-dia no contexto educativo nos revelam o desenvolvimento do simbolismo infantil. Ou seja, como as crianças pensam, interpretam, sentem, vivenciam, interagem e (re)produzem a cultura e o próprio conhecimento.

Por todos os aspectos aqui elencados, o olhar para a brincadeira está muito distante de ser um mero passatempo, um prêmio, um breve momento de descanso ou algo fortuito. Brincadeira é coisa séria. A vivência lúdica requer atenção e cuidado dos educadores. Assim, brincar com a criança, registrar do que ela brinca e como brinca; quais objetos utiliza etc. são aspectos fundamentais para aqueles que trabalham na Educação Infantil. Nessa linha, o poeta Manuel de Barros nos inspira: “O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”.

Notas

¹ Vigotski formula que o desenvolvimento humano se dá em planos genéticos que se integram entre si, a filogênese diz respeito à história evolutiva da espécie humana, a ontogênese a história pessoal de cada um, sociogênese a história de determinado grupo social a qual o sujeito pertence e, por fim, a microgênese é a história dos processos psicológicos específicos dos indivíduos.

² Aqui usamos a palavra homem, tal como Vigotski, relacionado à espécie e não ao gênero.

³ Os episódios aqui apresentados foram retirados do diário de campo da pesquisa de Costa (2012) e consta no banco de dados do Grupo de Pesquisa Diálogos em Psicologia (Universidade de Brasília).

⁴ Em Obras Escogidas IV - Psicologia Infantil, Vigotski (2006) elenca a idade pré-escolar como sendo entre três e sete anos. Zoia Prestes, tradutora do Imaginação e criação na infância (Vigotski, 2009) explica que a primeira infância nas obras russas, desse período, são entendidas a criança até três anos de idade, já a pré-escolar abrange dos três até os sete anos.

Referências bibliográficas

ALVES, Álvaro Marcel. **Jogo, cultura e imaginação**: aproximações histórico-culturais. *Práxis Educativa*, 4(1), 97-105, 2011

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

- COSTA, Marina Teixeira. **O papel do corpo nas práticas de letramento**: um estudo sobre as atividades criadoras na infância (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2012.
- _____.; SILVA, Daniele Nunes; SOUZA, Flavia Faissal. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo: Summus Editorial, 2013.
- CRUZ, Maria Nazaré. Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza; A. L.; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Emoção, memória, imaginação** — a constituição do desenvolvimento humano na história. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.
- DAMASCENO, B.; GUERREIRO, M. **Desenvolvimento neuropsíquico**: suas raízes biológicas e sociais. Cadernos Cedes, 24(2), 10-16, 1991.
- DELARI, Achiles Jr.. **Personalidade, drama e brincadeira de papéis sociais** — em diálogo com o educador, 2015. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/10778902-Personalidade-drama-e-brincadeira-de-papeis-sociais-em-dialogo-com-o-educador.html>>. Acesso: Jan.2018.
- LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.
- MAGIOLINO, Lavinia Salomão. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação estética. In: SILVA, Daniele Nunes; ABREU, Fabrício Santos (Org.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 134-154, 2015.
- MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo, Martins Fontes, 1995
- PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **O conceito de mediação semiótica em Vigotski e o seu papel na explicação do psiquismo humano**. Cadernos Cedes, 24(2), 32-43, 1991.
- PRESTES, Zoia.. A escolarização da brincadeira de faz de conta. In: TUNES, Elizabet (org.) **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: Papyrus, 85-96, 2011.
- SILVA, Daniele Nunes. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.
- _____.; ABREU, Fabrício Santos. Imaginação e infância: conversas com educadores sobre o faz de conta na escola. In: BARBATO, Silvine; CAVATON, Maria Fernanda Farah (org.). **Desenvolvimento humano e educação**: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Edunit, Aracaju, 123-137, 2016.
- SILVA, Daniele Nunes; COSTA, Marina Teixeira; ABREU, Fabrício Santos. Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In: SILVA, Daniele Nunes; ABREU, Fabrício Santos (Org.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 111-132, 2015.
- SOUZA, Flavia Faissal; SILVA, Daniele Nunes. **O corpo que brinca**: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. Psicologia em Estudo, 4(15), 705-712, 2010.
- VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo, Ática, 2009.
- _____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 23-36, 2008b.
- _____. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Obras Escolhidas IV** – Psicologia Infantil. Madrid: Machado Libros, 2006.
- _____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Imagem em ação: criando e recriando histórias na Educação Infantil

 Débora Cristina Sales da Cruz Vieira *

Resumo: As crianças são envolvidas, desde muito cedo, por um mundo repleto de histórias que as cercam e as constituem como narradoras de suas próprias histórias. Neste artigo, visamos analisar as produções narrativas de crianças na atividade de criação/recriação de histórias. Nossa pesquisa está fundamentada na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2009, 2010, 2012) e na perspectiva histórico-cultural da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2014). A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal. Os sujeitos da pesquisa foram oito crianças com idade entre cinco e seis anos. Os instrumentos utilizados foram oficinas de contação de histórias, ilustrações, observação participante e dinâmicas conversacionais. Nas falas das crianças percebemos que a imaginação abarca elementos da realidade que se traduziram nas suas produções narrativas com estilos e características singulares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Imaginação. Emoção. Produção Narrativa

*Débora Cristina Sales da Cruz Vieira é graduada em Letras - Espanhol pelo Centro Universitário de Brasília (1998), especialista em Educação Infantil pela Universidade de Brasília (2012), mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2015). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do Comitê Diretivo do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal. Membro do Comitê Distrital pela Primeira Infância. Contato: deborasalesvieira@uol.com.br.

** Colaboradora: Cristina Massot Madeira Coelho.

As crianças, desde muito cedo, são envolvidas por um mundo inteiro de histórias, que as cercam e as constituem como narradoras de suas próprias histórias. Este momento de produção narrativa das crianças pequenas se constitui um processo configurado por dimensões linguísticas, psicológicas, sociológicas e filosóficas. Nossa pesquisa está fundamentada na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2009, 2010, 2012) e na perspectiva histórico-cultural da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2014).

As muitas histórias ouvidas na infância se constituem em pequenos acervos que interagindo com nossas vivências, contribuem para o exercício da nossa constituição narrativa. Percebemos a leitura/escuta de histórias como componente para formar o sentido de pertença em uma comunidade cultural, atribuindo-lhe uma identidade. Não é só falando ou contando histórias que nos constituímos narradores, mas ouvindo o outro contar outras histórias, pois ouvindo a voz do outro, abre-se a possibilidade de imaginar e recriar a história.

A concepção de língua presente neste trabalho está baseada no princípio dialógico e social da mesma, onde as interações verbais se constituem como aspectos primordiais para o seu desenvolvimento. Isto inclui a prática de ouvir, contar e/ou recontar histórias, pois na colaboração com o outro, há momentos de trocas (emocionais e sociais) que permitem, a quem as vivencia a constituição de sentidos diferenciados à mesma experiência.

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado "A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias". Neste artigo, visamos analisar as produções narrativas de crianças na atividade de criação/recriação de histórias.

O percurso metodológico foi trilhado com base nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005, 2010) que apresenta caráter construtivo-interpretativo. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública, localizada na região periférica do Distrito Federal. Os sujeitos colaboradores da pesquisa, foram oito crianças do 2º período da Educação Infantil, sendo quatro meninas e quatro meninos com idade entre 5 e 6 anos. Os nomes citados no texto são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças, por questões éticas de pesquisa (CAMPOS, 2008). Os instrumentos utilizados foram oficinas de contação de histórias, ilustrações, observação participante e dinâmicas conversacionais. O processo empírico foi realizado no período entre maio e dezembro de 2014.

A imaginação, entendida como produção simbólico-emocional representa um processo subjetivo de uma configuração atual, cuja presença é inseparável do pensamento e das emoções geradas por ele (GONZÁLEZ REY, 2014). Mitjans Martínez (2014) elenca três categorias onde há relação da imaginação com as aprendizagens, sendo: a imaginação como ferramenta para transcender a experiência vivida; a imaginação como elemento constitutivo dos processos de compreensão e a imaginação como elemento essencial na produção de conhecimento novo. Com base nestas categorias elencadas por Mitjans Martínez (2014), entendemos que a imaginação como produção subjetiva está presente nas aprendizagens das crianças.

A atividade criadora infantil (faz de conta, desenho, narrativas, etc.) pode ser compreendida como um espaço peculiar em que as crianças se expressam de forma sensível sobre o universo que as cerca, revelando suas leituras da realidade (vivido e sentido) (SILVA, 2012, p. 51).

O artigo está organizado em cinco tópicos, sendo dois tópicos com discussão teórica sobre narrativas e imaginação na abordagem histórico-cultural e histórico-cultural da subjetividade, dois tópicos com episódios da produção empírica desenvolvida e finalmente, as considerações finais.

Narrativas: uma abordagem histórico-cultural

Bruner (1996, 2008 e 2012) afirma que a narrativa não é simplesmente uma realização mental, mas uma realização de prática social que outorga estabilidade à vida social das crianças. Reconhecendo a importância da ação narrativa no desenvolvimento humano, o autor elenca características da narrativa e conceitua, "uma narrativa é composta por uma única sequência de eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo seres humanos como personagens ou actores" (BRUNER, 2008, p. 63). Ser real ou imaginária não diminui o poder da narrativa, enquanto história, pois os significados atribuídos a ela são individuais.

O modo de pensar e de sentir que ajuda as crianças na verdade, a generalidade das pessoas, a criar uma versão do mundo no qual, psicologicamente, podem encontrar um lugar para si mesmas - um mundo pessoal (BRUNER, 1996, p. 65).

Nesta constituição pessoal destacada pelo autor, a narrativa se configura como modo de pensamento e veículo da produção de significação. A linguagem oferece uma maneira de organizar os nossos pensamentos sobre o mundo que nos cerca (DEWEY apud BRUNER, 2008). E esta concepção também é partilhada por Vigotski (2012a, 2012b) que em seu construto teórico sobre a relação pensamento e fala explica que o desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensamento e lhe chancela novas formas de organização.

O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes, no início as duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes, (VIGOTSKI, 2012b). O pensamento se desenvolve, inicialmente, sem estar relacionado à fala, ou seja, a fase pré-linguística, enquanto o desenvolvimento da fala passa por uma fase pré-intelectual. "Com choro ou balbucios, o bebê utiliza seus recursos físicos para expressar emoções, embora estes sons não apresentem relação direta com a evolução do pensamento", (VIGOTSKI, 2012b, p.145, tradução nossa), percebemos amplo desenvolvimento da função social da fala no primeiro ano de vida.

De acordo com Vigotski (2012b), por volta dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da fala se fundem, inaugurando uma nova maneira das crianças se comportarem no mundo. Este fato se constitui de grande relevância para o desenvolvimento psicológico das crianças, pois nelas é despertada uma vaga consciência do sentido da linguagem e o desejo de dominá-la. Embora, a fala e o pensamento não sejam ligados por um elo primário, ao longo deste

processo, tem início uma conexão entre ambos, que passam a constituir uma unidade modificando qualitativamente o desenvolvimento infantil a partir daí.

As crianças, neste momento em que a fala começa a servir o intelecto e os pensamentos se tornam verbais, vivenciam o despertar da curiosidade pelo significado das palavras que resulta na ampliação do vocabulário. Percebemos ainda, que neste período, as crianças sentem a necessidade de dominar o signo que corresponde ao objeto, que serve para nomeá-lo para comunicar-se socialmente.

Com a sua entrada no universo das palavras, as crianças estão em uma nova etapa, cujo significado das palavras se encontra a unidade do pensamento verbal, elemento básico da construção teórica de Vigotski. A relação entre pensamento e fala é estreita no significado das palavras, pois se apresenta como um fenômeno de pensamento à medida que ganha corpo por meio da fala e se torna um fenômeno da fala em que está ligada ao pensamento. Isto é, o pensamento verbal ou fala significativa representa a união da palavra e pensamento. O significado das palavras está relacionado às experiências vividas e ao ambiente que está inserido o sujeito. Não só as palavras estão em movimento, mas os pensamentos transitam, estabelecem relações entre as coisas, se movendo, amadurecendo e desenvolvendo. As ferramentas culturais para a narrativa, já estão presentes desde muito cedo. É na infância que a narração/escuta de histórias se torna uma prática social.

Smolka (2009) nos comentários do texto de Vigotski sobre 'A criação literária na idade escolar' explica que "as narrativas das crianças vão se realizando de diferentes formas, nas interações com os adultos. As crianças aprendem modos de dizer nos diversos contextos de suas experiências de vida" (SMOLKA, 2009, p.82). Pois, como afirma Bruner: "construir-se através do narrar-se é um processo incessante e eterno, talvez mais do que nunca. É um processo dialético, é um número de equilibrista" (BRUNER, 2012, p.95).

O autor explica que por configurar dois planos (individual e social), o movimento dialético da produção narrativa é complexo e representa mais que a individualidade do narrador, na condição de ser cultural, mas também, a cultura em que está inserido. Como ser humano, produzimos narrativas que nos constituem e ilustram a nossa condição humana, como nos explica: "Fabricar histórias é o meio para nos conciliarmos com as surpresas e estranhezas da condição humana, para nos conciliarmos com a nossa percepção imperfeita dessa condição" (BRUNER, 2012, p. 100).

Por meio da narrativa nós construímos, reconstruímos, e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã. Memória e imaginação amalgamam-se nesse processo. Mesmo quando criamos os mundos possíveis da ficção, não desertamos do familiar, mas o subjuntivizamos naquilo que poderia ter sido ou no que poderia ser. Memória e imaginação são fornecedoras e consumidoras uma das outras (BRUNER, 2012, p. 103).

A memória e a imaginação estão presentes na constituição da narrativa, ou seja, o real e o irreal se articulam nesta produção criativa e estas funções psíquicas superiores (VIGOTSKI 2012a) constituem uma complexa trama. A memória da criança e do adulto se difere na utilização de ferramentas culturais,

pois a memória natural ou primitiva se distingue da memória cultural, que utiliza mecanismos intencionais para a rememoração que vão sendo constituídos com as marcas da nossa experiência, (VIGOTSKI E LURIA, 1996, p. 189).

Imaginação: uma abordagem histórico-cultural da Subjetividade

A perspectiva histórico-cultural da subjetividade (GONZÁLEZ REY 2005, 2009, 2010, 2011 e 2012) construção teórica caracterizada por três aspectos singulares e interdependentes: se constitui uma abordagem teórica aberta, é historicamente condicionada e se mantém em permanente diálogo com outras concepções ou referências teóricas (MADEIRA-COELHO, 2004).

González Rey, seu principal expoente, realizou sua formação acadêmica dentro dos paradigmas da psicologia soviética, entretanto, critica o caráter objetivista desta abordagem que não favorecia os estudos das questões individuais da personalidade. Em contrapartida, os estudos sobre a personalidade da psicanálise seguramente apresentaram uma contribuição para o desenvolvimento da teoria da subjetividade, porém o autor critica o hermetismo epistemológico da teoria, cuja presença do dogma e da homogeneidade estagna a produção de conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005a).

González Rey (2013) alerta para o caráter dogmático que as teorias tomam quando se fecham em si mesmas, sem uma continuidade na sua produção. A subjetividade não se encaixa neste modelo, pois é um "sistema autopoietico capaz de produzir desde sua organização atual entre a diversidade de sistemas diferentes que participaram de sua gênese" (GONZÁLEZ REY, 2011, p.349, tradução nossa).

A subjetividade representa um nível de desenvolvimento do psiquismo humano marcado pela produção cultural que está na base do desenvolvimento de formas diferenciadas de psiquismo humano nas condições da cultura (GONZÁLEZ REY, 2011).

A perspectiva histórico-cultural da subjetividade não se constitui de categorias estanques, mas "integra o sujeito, suas ações simultâneas em diferentes contextos, sua história e as formas diversas em que tudo isso ocorre dentro de espaços múltiplos de subjetividade social" (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 349, tradução nossa).

A hegemonia do comportamento na psicologia foi superada pela ideia de processamento de informação, na revolução cognitivista de 1960. Porém, estas duas abordagens não permitiram agregar a imaginação e a fantasia na investigação científica em psicologia, pois estes conceitos subvertem suas bases teórico-epistemológicas por reconhecer o papel do sujeito como "gerador, ativo e produtor de realidades" (GONZÁLEZ REY, 2014, p.34).

O autor afirma que não há como diferenciar a imaginação da fantasia, uma vez que todas as produções fantasiosas são imaginativas, sendo impossível dissociar os conceitos. E esta concepção inaugura a ideia da imaginação como produção subjetiva.

A fantasia organizada através da imaginação é um processo gerador não apenas de imagens, mas de modelos que nos permitem uma representação do mundo e dos outros. Toda representação é sempre uma produção subjetiva, nunca um reflexo de certa realidade exterior ao processo subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 38).

A ação e a produção intelectual evidenciam processos imaginativos de caráter emocional, que serão parte da configuração subjetiva da ação na qual o conhecimento é concebido:

A imaginação (como criação e produção) é a qualidade que sinaliza a presença do subjetivo em todas as funções e atividades humanas. Nesse sentido, a alienação representaria em sua análise psicológica a da subjetivação de uma função ou de um caminho de vida. Quando a pessoa realiza suas atividades sem envolvimento emocional, a imaginação não tem lugar, sendo as atividades naturalizadas, transformando-se em seqüências de operações monótonas e rigidamente estabelecidas (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 45).

A imaginação ocupa centralidade na compreensão do intelecto como produção subjetiva, o que nos permite conceituá-la como uma qualidade da própria configuração subjetiva de qualquer processo psíquico, superando, assim, as definições que reduzem a imaginação a mais uma função do ser humano (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 57). Tal conceito aponta a possibilidade para a transcendência da sua representação como processo cognitivo e sinaliza a compreensão da dimensão subjetiva. Como nos explica:

A imaginação não como uma função psicológica específica, mas como um processo complexo de ordem da subjetividade, isto é, como produção simbólica de diferentes ordens (imagens, ideias, representações) que expressa o caráter gerador da subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 71).

Com base nesses pressupostos teóricos, assumimos no nosso trabalho a imaginação como um processo complexo e norteador do desenvolvimento humano, conforme veremos nos episódios empíricos.

Os episódios analisados revelam parte das atividades realizadas nas Oficinas de Histórias. Destacamos que conseguimos construir, juntamente com as crianças, um ambiente de experiências significativas, pois ao nos aproximarmos para ouvi-las e darmos voz e materialidade à imaginação delas, rompemos com as relações hierarquizadas entre adultos e crianças, pesquisadora e sujeitos colaboradores e nos tornamos parceiros de narrar (SMITH, 2006), onde as histórias contadas, recontadas e imaginadas, entremeavam a relação afetiva estabelecida naquela sala de leitura, 'Toca da Coruja'.

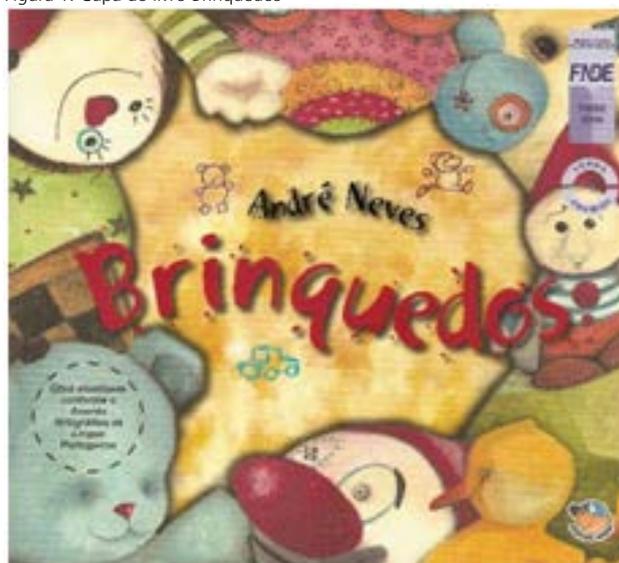
As experiências emocionais decorrentes de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu ambiente determina o tipo de influência que essa situação ou este ambiente terá sobre a criança (FLEER, 2013, p. 5, tradução nossa).

A vida emocional está ligada à imaginação, que está ligada ao intelecto e o aprendizado imaginativo envolve as nossas emoções (EGAN, 2007). Reafirmamos a nossa compreensão sobre a articulação da emoção, imaginação e cognição, entendemos que no espaço social essa articulação é significada coletivamente e individualmente, pois o desenvolvimento humano se dá na unidade individual-social.

Brinquedos

Este episódio ilustra uma atividade realizada na Oficina de Histórias, na qual as crianças realizaram a produção narrativa da história de um livro de imagens. A escolha pelo livro 'Brinquedos' (NEVES, 2012) para esta atividade se deu pelos seguintes critérios: a) estética visual das ilustrações, b) crianças como personagens principais e c) contexto social representado no livro. As ilustrações ofereceram às crianças o enredo da história, porém pudemos perceber que não as impediram de imaginar as aventuras dos irmãos que encontraram um brinquedo no lixo próximo de sua casa. Esta atividade foi realizada com as crianças individualmente, enquanto as outras crianças manuseavam livros em outra mesa. De um modo geral, as crianças utilizaram as imagens como referência para a produção narrativa (figura 1).

Figura 1. Capa do livro Brinquedos



Fonte: imagem disponível em <http://wp.clicrbs.com.br/marcapagina>

Dessa forma, pudemos optar por apenas duas criações que consideramos ações criativas evidenciadas durante a realização da atividade: a produção narrativa de Pinóquio e a produção narrativa de Branca de Neve, nomes fictícios escolhidos pelas crianças.

1. Pinóquio: É prá ver a história?
2. Pesquisadora: Sim. É para contar a história.
3. Pinóquio: Mas, eu não sei...
4. Pesquisadora: (Aguarda em silêncio a criança começar a narrar).
5. Pinóquio: Era uma vez uma menina e um menino que gostava muito de brincar. Eles pediram um negócio pro papai. Quando eles foru prá escola, tava brincando todo dia, brincando, brincando. Eles dois brigaru só por causa dessa boneca. E depois eles ficaram assistindo desenho. Eles tavam brincando e o brinquedo tava indo pro lixo. Eles tavam catando lixo. O caminhão do lixo estava passando, passando e até pegar o lixo. Os meninos tavam trabalhando, trabalhando até chegar o caminhão do lixo. Lá o amigo dela achou uma boneca prá ela e ela ficou feliz, feliz. Eles foram lá e muito gostaram de pegar coisa. Eles virou amigo, catava tudo do lixo e iam caminhando. Na casa eles ficaro feliz, feliz, brincano,

- brincano, brincano. Eles gostava de brincar prá todo lado, todo lado. E eles durmiru. Eles botaru os brinquedos dele prá ficar quieto. Acabou.
6. Pesquisadora: Muito bom! Quem disse que você não sabe contar histórias, hein? Parabéns!
7. Pinóquio: (Sorri e coloca o livro na mesa.)

Na produção narrativa de Pinóquio podemos destacar a utilização de um recurso estilístico (repetição de palavras) para imprimir cadência na sua narrativa, pois ele alterava vocalmente o ritmo da sua narração a cada nova repetição. Devido à presença das ilustrações, Pinóquio não se importou em nomear os personagens do livro. Assim como os seus colegas, utilizou as ilustrações para nortear a sua criação, entretanto, uma ação sua despertou a nossa atenção. Ele ia folheando o livro ao longo da sua narração, porém ele pulou a página final da história e foi direto para a página que continha a foto do autor e algumas informações sobre ele. E nessa página havia, também, a ilustração dos brinquedos sentados, ao lado da foto do autor. Ao continuar a sua narração, Pinóquio olhou rapidamente para a página e encerrou a história: “Eles botaru os brinquedos dele prá ficar quieto. Acabou”.

Percebemos nesta ação, uma ação criativa na resolução do problema que se colocou diante dele, precisava criar o final da história. Pois, ao considerar que os brinquedos foram colocados para ficarem quietos, evidencia a sua imaginação na construção do seu enredo da história. Os brinquedos estarem sentados, diferente de como apareceram ao longo do livro em movimento, foi interpretado por ele como um ato de controle do corpo, por isso, eles foram “colocados” e depois encerra a história. Por meio da produção narrativa de Pinóquio percebemos a sua imaginação na criação da história que se desenrolou em um enredo linear até o final. A capacidade de compreensão da produção narrativa da história foi bem marcada pela criação do final, que preencheu o hiato entre a penúltima página e a página final livro.

Agora, segue a produção narrativa de Branca de Neve:

1. Branca de Neve: Era uma vez um menino e uma menina. A menina tinha uma boneca e o menino tinha um palhaço. Mas o pai dele e a mãe dela queria dar um presente para eles. E mais tarde. Mas, de repente eles foi para a escola com as coisinhas deles. Mas o pai dele e a mãe deles viu que não vai perceber. Eles botaram o brinquedo na mochila para o pai não ver. Eles brigaram só porque a boneca estava toda bonita. Ele queria dar o palhaço para ela e ela queria dar a boneca para ele, só que não deu. Mas, ela não queria dar mais. A boneca e o palhaço ficaram todos tristes. E eles jogaram os brinquedos no lixo. E no caminhão do lixo, eles só queriam as coisas deles de volta. O cabelo da boneca era só pentear e era só colar o boneco. E de repente, queriam ir para a escola e encontraram gente no lixo. E o menino queria namorar a menina. Eles dois, é só pentear. E viveram...e dormiram... e ficaram. Pronto! Acabou!

Na produção narrativa da Branca de Neve, percebemos dois elementos que despertaram o nosso interesse pelo texto: a centralidade dos brinquedos na narrativa e a presença da escola na narrativa. Quando Branca de Neve atribui sentimentos (ficaram tristes) e desejos (queriam as coisas deles de volta/ queriam ir para a escola) aos brinquedos, estes deixaram de ser seres inanimados e se tornaram personagens como as outras crianças

da história, pois ela construiu um sentido diferente para aquele conjunto de ilustrações que compunham o livro, nos quais os brinquedos eram apenas objetos. Inclusive, quando ela caracteriza o que deveria ser feito com a boneca e com o palhaço, se revela uma tentativa de reação quanto à ação da ida dos brinquedos para o lixo, pois afinal, “O cabelo dela era só pentear e era só colar o boneco”. Podemos entender esta ação, como uma tentativa de preservar, na sua própria história, os personagens principais, que foram escolhidos por ela.

A presença fundamental das histórias como instância pedagógica através das culturas: elas fazem uma ponte entre os valores e as crenças abstratas e a materialidade do contexto experimentado pelas crianças. O contato com as histórias na cultura significa para as crianças o reencontro simbólico com um padrão organizativo-temporal e mesmo rítmico-que elas já vivem em sua experiência com a sucessão de eventos no tempo (GIRARDELLO, 2007, p. 41).

Outro elemento destacado foi a presença da escola na sua produção narrativa, pois não há ilustrações de escola no livro, mas a relação estabelecida entre a mochila (objeto escolar) e a própria escola fica clara, inclusive, também, na ação clandestina das crianças de levarem os brinquedos para a escola escondido dos pais. Isto, presente na sua imaginação, está embasado em uma situação escolar real, pois na sua escola há um dia estabelecido para levar brinquedos para a escola e nos demais dias não é permitido. E a escola representa um lugar alegre, pois quando os brinquedos estavam sozinhos no lixo “de repente queriam ir para a escola”. Cada acontecimento criativo aponta para uma dimensão revolucionária e inquietada da experiência subjetiva.

Desde criança, o universo imaginativo povoa as criações cotidianas dos pequenos. Desenhar, contar histórias, brincar, são situações demonstrativas das maneiras de as crianças se expressarem e interpretarem o real, o vivido e(m) suas dinâmicas culturais (SILVA, 2012, p. 50).

A compreensão da singularidade do sujeito no desenvolvimento humano, reafirma que é um indivíduo concreto, com características essenciais e permanentes de sua condição. É atual, interativo, consciente, intencional e emocional e se relaciona nos contextos sociais em que participa, vivenciando emoções. Cabe ampliar o olhar sobre os processos criativos, deste que, não se dão de maneira linear e isolada do contexto vivido pelo mesmo.

A coisa

Neste episódio analisaremos duas produções narrativas criadas na Oficina de Histórias, quando utilizamos o livro ‘A coisa’ (ROCHA, 1997). Foi realizada a leitura de um trecho do livro que conta a história de Alvinho e o misterioso personagem que estava no porão e assustou toda a sua família, até a parte em que a Vovó desce ao porão. Depois da leitura, foi solicitado que as crianças desenhassem em papel A4 o personagem que estava assustando todo mundo e imaginassem o resto da história a partir da chegada da Vovó ao porão. Após o desenho, realizamos uma roda de conversa para a apresentação dos registros pictóricos e das produções narrativas das crianças.

Vigotski (2009) explica que o desenho tem uma expressão narrativa, pois as crianças desenham e narram ao mesmo tempo em que desenham. Diante dessa explicação, podemos considerar o desenho uma narrativa gráfica, pois “enquanto desenha, a criança pensa no objeto que está representando, como se tivesse falando com ele” (VIGOTSKI, 2009, p.109). O autor explica ainda que a brincadeira de faz de conta, atividade guia principal da infância, é a raiz comum para a criação artística (figura 2).

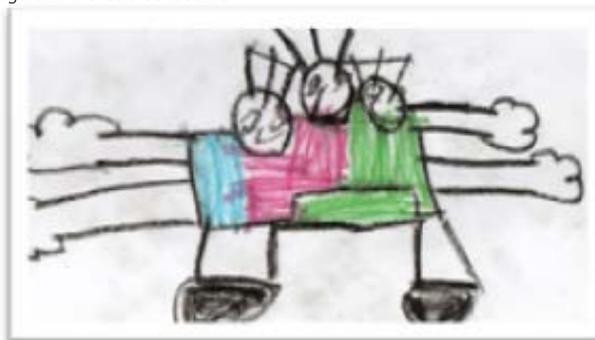
1. Godzila: A vovó foi lá. Todo mundo ficou com medo, menos ela. Ela era corajosa. E fez uma armadilha pro bicho. Aí o bicho, ele... Ela também não acreditou. Ela pensava que era uma pessoa vestida, mas não era.
2. Pesquisadora: Era um monstro de verdade? E o que ele fazia?
3. Godzila: Ele soltava fogo com a mão e também poder.
4. Pesquisadora: Poder de quê?
5. Godzila: Poder de água e também de trovão.
6. Pesquisadora: E ela conseguiu prender ele na armadilha?
7. Godzila: Consegui!!! (Responde eufórico.)
8. Pesquisadora: Como?
9. Godzila: (Fica pensativo antes de responder)Terminei, tia.

Na produção narrativa de Godzila, outra criança que participou da pesquisa e que escolheu este nome para identificá-la, é destacada a coragem da Vovó em oposição aos poderes do Bicho que soltava fogo, poder de água e trovão. Embora, sua narração tenha sido eliciada com as perguntas, no desenho já estavam representados os três poderes, pelos dois braços de cada lado. A dúvida inicial da Vovó em relação à veracidade do monstro justifica o seu ato de coragem ao criar a armadilha, ao contrário da família que estava com medo. Porém, o que consideramos interessante destacar, diz respeito ao fechamento do diálogo. Quando foi questionado sobre como a Vovó prendeu o Bicho, Godzila ficou pensativo e respondeu: “Terminei, tia.”. Ao terminar a história, ele encerra o questionamento, ou seja, com o término da história não é necessário dar explicações. Ele decidiu que a Vovó venceria a batalha, porém ao terminar o relato dos poderes do monstro, não encontrou argumentos lógicos para explicar como. Essa contradição entre a fantasia e a realidade faz parte da criação infantil, assim como na brincadeira, que utiliza elementos da realidade na sua constituição. González Rey (2014) explica que não há como estabelecer uma distinção imaginação/fantasia, uma vez que todas as construções fantasiosas sempre são imaginativas (figura 3).

Na mesma atividade, Rapunzel, outra criança participante da pesquisa, desenha e conta:

1. Rapunzel: Ela entrou no porão e viu o monstro da nuvem.
2. Pesquisadora: Monstro da nuvem? E como era o monstro da nuvem?
3. Rapunzel: Ele tinha um montão de raios e tinha uma parte branca, azul e colorida. Aí foi lá o bicho. E a vovó pegou um monstro e botou num armário. Aí foi lá o bicho, tentou fugir de lá, e não conseguiu, daí o bicho correu e a vovó prendeu o bicho, aí todo mundo ficou feliz. Aí depois, o bicho fugiu e todo mundo ficou triste. E a vovó prendeu o bicho de novo e não conseguiu fugir mais e a família ficou feliz e tomaram chá com a vovó.

Figura 2. Monstro do Godzila



Fonte: Material empírico

Figura 3. Monstro da nuvem



Fonte: Material empírico

Na produção narrativa de Rapunzel, elencamos características semelhantes e distintas da produção narrativa de Godzila. Nas duas histórias, a Vovó é a heroína que derrota o monstro com poderes sobrenaturais ou físicos. Porém, na produção narrativa de Rapunzel, há a presença da família, representada apenas no plano sentimental em relação à fuga e à prisão do Monstro da Nuvem. Este, por sua vez, não é tão amedrontador quanto o anterior, inclusive se não fosse pela descrição de Rapunzel, não poderia nem ser considerado monstro, pelo registro pictórico. Assim como na produção anterior, o fechamento da história revela um importante aspecto da criação infantil. Ao encerrar a história com todos felizes tomando chá com a Vovó, Rapunzel cria um final feliz para a heroína Vovó e um castigo para o Monstro da Nuvem, preso no armário. Estes elementos inseridos na cena, como o armário e o chá são de outras histórias conhecidas por ela (armário – Chapeuzinho Vermelho, chá – Alice no País das Maravilhas) e nesta produção narrativa assumem a mesma função, só que de modo diferenciado. As crianças utilizam recursos operacionais e subjetivos no processo imaginativo, reelaborando sua experiência por meio da sua criação. Entendemos que “a criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 148).

O nosso interesse está na percepção de processos imaginativos na criação narrativa, que foi percebida na sua produção narrativa. Entretanto, entendemos que as ideias não são apenas significados, mas “estão inseridas em produções subjetivas mais abrangentes, definidas pela configuração subjetiva da pessoa no curso da atividade em que elas aparecem e se desdobram” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.45).

Egan (2007) nos diz que a mente narrativa catalisa a nossa atenção para a imaginação, pois fica manifesta na composição de narrativas e na percepção de coerência. Para o autor: “aprender a seguir narrativas parece, dessa forma, envolver o desenvolvimento de capacidades intelectuais mais significativas do que tem sido tradicionalmente reconhecido” (EGAN, 2007, p. 22).

Considerações finais

Com o entendimento que a produção narrativa das crianças envolve de maneira articulada a imaginação e a emoção, analisamos as produções narrativas de crianças na atividade de criação/recriação de histórias. Isto se deu por meio da análise de produções narrativas das crianças e pudemos contemplar a imaginação das crianças e percebermos indicadores de elementos da realidade que constituem esses processos imaginativos, pois “a maneira como as crianças manifestam suas expressões criativas, seja por meio das brincadeiras, narrativas ou desenhos, demonstra não somente seus modos de pensar sobre o real, mas de senti-lo e interpretá-lo” (SILVA, 2012, p. 51).

Concordamos com Egan (2007) que afirma que ser imaginativo “não é ter uma função específica altamente desenvolvida,

mas ter capacidade aprimorada em todas as funções mentais. Não é algo distinto da razão, mas sim, o que dá flexibilidade, energia e vivacidade à razão” (EGAN, 2007, p. 34). Nas falas de Godzilla, Pinóquio, Branca de Neve e Rapunzel, percebemos que a imaginação abarca elementos da realidade das crianças que se traduziram nas suas produções narrativas, com estilos e características singulares. Vale ressaltar que o valor heurístico da imaginação enquanto processo subjetivo não está relacionado ao caráter quantitativo ou qualitativo da produção narrativa das crianças, mas sobretudo, na expressão da singularidade de cada criança ao criar e/ou recriar histórias reais ou inventadas.

González Rey (2014) entende que as ideias são atos de imaginação. E estes atos são “sempre envolvidos por um propósito mais abrangente, que seria o modelo intelectual-subjetivo a partir do qual a pessoa produz saber dentro da configuração subjetiva de um evento ou atividade de sua vida” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 45). Dialogando com os autores, entendemos que toda produção narrativa está fundamentada em bases imaginativas, pelo caráter abrangente da imaginação apresentado pelos autores, que corroboram, também, com Vigotski (2009) que afirma que toda a criação humana é imaginação cristalizada.

Acreditamos que essa pesquisa apresenta uma nova perspectiva para a produção narrativa de crianças integrada à imaginação. Essa compreensão se configura como uma possibilidade de entendimento mais amplo sobre o processo de desenvolvimento da linguagem, no qual o sujeito é produtor de linguagem. Essa ideia amplia a significação da produção narrativa das crianças no campo da Educação, que muitas vezes, é ignorada na cultura escolar de silenciamento.

Referências bibliográficas

- BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- _____. **Actos de significado**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- _____. **Fabricando histórias**: direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.
- CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta da criança em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.
- EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celso e CABRAL, Gladir da Silva (Orgs.). **Imaginação e educação em debate**. Campinas SP: Papius, 2007.
- FLEER, Marilyn. **Play in the early years**. New York: Cambridge Press, 2013.
- GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celso e CABRAL, Gladir da Silva (Orgs.). **Imaginação e educação em debate**. Campinas SP: Papius, 2007.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.
- _____. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2005b.
- _____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (orgs.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.
- _____. **La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación**: las bases para la cuestión de la subjetividad. Actualidades Investigativas en Educación. volume 9. 2009, p. 1-24.
- _____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- _____. **Lenguaje, sentido y subjetividad**: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje, Revista Estudios de Psicología, vol 32(3) p. 305-464, noviembre, 2011.
- _____. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos de produção intelectual. In: MITJANS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.) **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livros, 2014.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vigotski e Benjamin. Campinas SP: Papius, 1994.
- MADEIRA-COELHO, Cristina M. **Um olhar sobre a relação sujeito-linguagem**: a subjetividade e os transtornos da comunicação. Tese Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. 2004.
- MITJANS MARTÍNEZ, Albertina. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJANS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.) **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livros, 2014.
- NEVES, André. **Brinquedos**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.
- ROCHA, Ruth. **A coisa**. São Paulo: FTD, 1997.
- SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.
- SMITH, Vivian Hamann. **A construção do sujeito narrador: linguagem, organização do pensamento discursivo e imaginação**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. 2006.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Comentários In: VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs.). **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas SP: Mercado das Letras, 2011.
- VIGOTSKI, Lev. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais. Tradução Zoia Prestes. 2008.
- _____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2012a.
- _____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas. Tomo III. Madrid: Machado Grupo de Distribución. 2012b.
- _____. LURIA, Alexander. **Estudios sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ A Psicomotricidade enquanto norteadora da práxis pedagógica na Educação Infantil

 Amanda Cabral dos Santos *

Resumo: As instituições educativas voltadas para a infância, a fim de tornarem-se mais atrativas e atenderem a demanda das famílias e da sociedade capitalista, muitas vezes supervalorizam os materiais pedagógicos, os brinquedos, o parque, a brinquedoteca, em detrimento das atividades que promovam a interação das crianças com o docente, com os pares, com a natureza e com as famílias, utilizando apenas o próprio corpo e seus movimentos. Embora o brinquedo seja importante para o desenvolvimento infantil e amplamente defendido em teorias e abordagens pedagógicas, este artigo defende a perspectiva de que as instituições educativas precisam resgatar a importância das relações humanas. O objetivo desse artigo é refletir acerca do brinquedo na prática pedagógica da e na Educação Infantil e propor, por meio da abordagem da Psicomotricidade Escolar, uma prática que tenha como essência a interação entre as pessoas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicomotricidade. Brinquedo. Corpo. Movimento.

* Amanda Cabral dos Santos é graduada em Fisioterapia pela Faculdade de Reabilitação do Planalto Central (2000) e em Educação Física pela Universidade de Brasília (2002), especialista em Fisioterapia Neurológica pela Universidade de Brasília (2000) e mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2012). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: falacabral@terra.com.br.

As relações humanas vêm sendo substituídas, gradativamente, por relações com objetos. Primeiro, brinquedos; depois, aparelhos eletrônicos. O brinquedo tomou o lugar da brincadeira, o virtual tomou o lugar do contato físico, e essa nova forma de relação pode colocar em risco o desenvolvimento infantil.

Piaget (*apud* LA TAILLE *et al.*, 1992) afirma que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (p. 11). Para Kishimoto (2001), por outro lado, “Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem incorporar o corpo. A educação infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo” (p. 9). É tentando resgatar algo que já foi amplamente discutido por autores consagrados como Piaget e Wallon – e que também está expresso em documentos que norteiam o fazer pedagógico, como o Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2013) – que este artigo propõe a reflexão acerca do papel do brinquedo no desenvolvimento infantil e a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil, enquanto meio de resgate de um fazer pedagógico voltado para as relações interpessoais e de instrumento de desconstrução do recurso material (como forma do desenvolvimento humano).

Se nos atentarmos para os textos sobre o desenvolvimento infantil, de uma maneira geral, principalmente aqueles que têm como objetivo propor práticas educadoras, reeducadoras e terapêuticas, percebemos que seus conteúdos vinculam a intervenção a materiais, objetos, brinquedos e utensílios. A proposta desse artigo é refletir acerca de uma prática que busque ir na contramão do recurso material e privilegie o recurso humano no trabalho com crianças.

A Educação Infantil

Segundo as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), a educação escolar está organizada em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em creches para as crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro e cinco anos de idade. De acordo com o Art. 29. Da LDB, “A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal complementa ainda que:

A instituição de Educação Infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer experiências provocativas, inovar e criar a cultura de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 25)

Esse mesmo documento ressalva que “nos bebês de até

3 (três anos) a interação emocional com os adultos não é substituída pela manipulação dos objetos, pois a atividade anterior não deixa de existir, apenas outra se torna protagonista” (2010, p. 27). E, ainda, reitera que a “Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, delibera em seu artigo 9º que as práticas pedagógicas, as quais compõem a proposta curricular de Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 31).

Assim, muitas abordagens e metodologias buscam dar subsídios para que os professores da Educação Infantil possam, por meio do brincar, trabalhar os projetos pedagógicos desse seguimento. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o projeto pedagógico é o plano que define as metas a serem alcançadas para o desenvolvimento das crianças, enquanto que o currículo é a parte operacional do projeto, sendo composto por atividades intencionalmente planejadas e constantemente avaliadas, que considerem “a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e socio-cultural das crianças” (BRASIL, 2013, p. 86). Dentre as abordagens tipicamente aplicadas na Educação Infantil que podem se adequar a essas diretrizes está a Psicomotricidade, que tem como eixo de sua prática os aspectos psicomotores.

Para desenvolver os aspectos psicomotores de crianças da primeira infância, é preciso conhecer o processo do desenvolvimento global e, mais especificamente, o processo de desenvolvimento psicomotor. Para tanto, faz-se necessário conhecer o máximo possível sobre a teoria do desenvolvimento infantil a partir do olhar de vários autores. Assim, precisamos recorrer a estudiosos como Piaget, Wallon, Vigotski, Gesell, Brazelton, Freud, dentre tantos outros. Além disso, os marcos do desenvolvimento e as fases do desenvolvimento segundo os mais variados aspectos (sensorial, emocional, cognitivo, psíquico, social) também precisam ser amplamente estudados.

É preciso salientar que muitas teorias do desenvolvimento dividem-no em fases, períodos e estágios. Leva-las em consideração não significa abrir mão das variações da cultura, da história e da individualidade. Nesse sentido, consideramos que o desenvolvimento não é uma sucessão de aquisições, mas um processo complexo de individuação e subjetivação, influenciado por vários fatores genéticos, ambientais e temporais.

Portanto, é necessário conhecer o desenvolvimento infantil e as especificidades de cada etapa para propor atividades e espaços adequados a cada faixa etária, a cada grupo, a cada turma. As atividades lúdicas, as brincadeiras e o movimento, de uma forma geral, são os meios que podem ser utilizados pelo professor para que as crianças alcancem o crescimento e o desenvolvimento dentro das possibilidades e potencialidades de cada uma. Mas, como o fazer pedagógico não se sustenta de forma ocasional, a prática pedagógica deve apoiar-se não só em teorias desenvolvimentistas, mas também em abordagens que contemplem os aspectos subjetivos do desenvolvimento e norteiem o processo de ensino-aprendizagem.

A Psicomotricidade

Quanto mais nova é a criança, mais difícil isolar o aspecto psicomotor dos demais na prática. Em contrapartida, quanto mais velha é a criança, mais complexas são as estruturas e maior o número de sistemas envolvidos no processo, inclusive os sistemas que envolvem os fatores externos (família, cultura, ambiente físico e socioeconômico). Assim, o comportamento motor de uma criança revela não somente a função motora pura, mas integradamente as manifestações das áreas cognitiva, psicoafetiva, sensorial e de linguagem. As funções não se desenvolvem separadamente de forma linear, mas de maneira interdependente, integrada e cumulativa; necessitam, neste sentido, da interação com um meio que lhes seja favorável.

A abordagem que proponho colocar em discussão nesse artigo é a Psicomotricidade enquanto norteadora da práxis pedagógica na Educação Infantil.

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade,

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2017).

Esse emergente domínio da ciência possui seis linhas de atuação: Educativa, Reeducativa, Terapêutica, Relacional, Aquática e Ramain (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2017).

Aplicando esses conceitos para a realidade que ocorre em instituições educativas, existem alguns caminhos possíveis de serem adotados.

Um deles é estimular a coordenação motora global, o equilíbrio, a lateralidade, a motricidade fina e outros aspectos funcionais do desenvolvimento motor que são chamados genericamente de educação psicomotora. Nessa abordagem, que trata a Psicomotricidade como fim, basta, por exemplo, propor um circuito psicomotor, deixar que as crianças o vivenciem de forma livre ou dirigida e a atividade em si, pois isso já forneceria dados para avaliar se cada criança atingiu o objetivo de desempenhar a atividade utilizando os elementos psicomotores de forma adequada para sua faixa etária. Para melhor entender essa abordagem, vamos imaginar a seguinte situação: o professor monta num salão um caminho circular onde as crianças devem passar várias vezes. Esse caminho contém materiais feitos, propriamente, para esse fim, como escadas de diversos tamanhos de degrau, rampas, colchonetes, túneis, pranchas de equilíbrio, orientações no chão que indicam que as crianças devem passar com os pés afastados, nas pontas dos pés, com passos largos, curtos. O professor avalia se as crianças conseguiram passar pelos materiais com bom equilíbrio, coordenação, se estavam organizadas no espaço e no tempo, andando em fila, respeitando a ordem, se realizavam o percurso sem esbarrar nos colegas ou nos materiais, se o movimento tinha fluidez.

Outra possibilidade da Psicomotricidade Escolar é chamada Prática Psicomotora Aucouturier (PPA). Ela foi idealizada

por um professor de Educação Física, o francês Bernard Aucouturier. Aluno de Jean Le Boulch e estudioso de Pierre Vayer e André Lapierre, outras grandes referências da Psicomotricidade, Aucouturier sistematizou uma prática muito utilizada no campo educativo e terapêutico. Essa prática consiste em vivências sensório-motoras e tônico-emocionais escolhidas livremente por cada criança. Para isso, as atividades são desenvolvidas numa sala onde devem ser disponibilizados materiais que possam ser transformados e utilizados de forma criativa e prazerosa: blocos de espuma, almofadas, colchonetes, tecidos, espaldares, cavaletes e pranchas (AUCOUTURIER, 1997).

A abordagem que gostaria de propor aqui, além de colocar a Psicomotricidade como meio de aquisição de objetivos de caráter subjetivo, também lança o desafio de não utilizar brinquedos, objetos, ou qualquer outro tipo de material. Os recursos utilizados nas atividades propostas serão os próprios corpos dos participantes na tentativa de estabelecer um “diálogo tônico”, sempre respeitando o espaço e conforto de cada estudante. “Para a Psicomotricidade, o tônus não só é o pano de fundo de qualquer ato motor, mas também é a trama na qual todas as emoções são tecidas” (TOLEDO, 2008, p. 142).

O objetivo das atividades propostas, portanto, será descobrir e conhecer melhor o próprio corpo por meio de sensações táteis e cinestésicas, provocadas sobretudo pelas interações entre os integrantes da turma. A interação com os outros é o que produzirá o diálogo tônico.

O tônus muscular é um grau de resistência que o músculo tem, mesmo quando está em repouso. Ele é resultante de uma baixa frequência de impulsos nervosos vindos da medula espinhal. Esses impulsos são controlados por áreas do córtex cerebral e por estruturas contidas no próprio músculo (GUYTON & HALL, 1996). O tônus é fisiologicamente flutuante e pode estar diminuído ou aumentado, dependendo do estado geral de tensão do indivíduo. Ele também pode ser ligeiramente aumentado em pessoas mais tensas e ligeiramente diminuído em pessoas mais relaxadas. Em pessoas que têm alguma alteração do sistema nervoso central, ele pode ser aumentado ou hipertônico, como em alguns casos de encefalopatia crônica ou diminuído ou hipotônico, como nos casos dos portadores de Síndrome de Down.

O diálogo tônico, então, é a capacidade que o indivíduo tem de fazer seu tônus variar de forma expressiva, somada a capacidade de ler a flutuação tônica de outrem, estabelecendo assim, uma forma de comunicação. Uma criança brincando de lutar com os pais, por exemplo, está com seu tônus aumentado, pronto a sustentar o corpo que chuta, fuge, protege-se, equilibra-se, gira. Essa mesma criança é capaz de diminuir seu tônus quando está no colo dos pais, a ponto de relaxar seu corpo e dormir. À medida que a criança se aconchega no colo deles, eles também são capazes de diminuir seu tônus para melhor acolher o(a) filho(a). Estabelece-se, assim, um diálogo.

É por meio do diálogo tônico que as crianças adquirem o conhecimento progressivo do corpo, dos seus limites e de suas possibilidades. Para isso, é necessário um trabalho de integração sensorial e psicomotricidade relacional. É esse

conhecimento acerca do próprio corpo que dá as crianças o repertório necessário para que elas se tornem autônomas e possam estabelecer relações sociais maduras e saudáveis.

Toda criança, quando inserida num ambiente favorável, exprime seus desejos por meio de uma linguagem cada vez mais elaborada. À medida que é compreendida e vivencia momentos de troca com os outros, seu repertório linguístico vai aumentando. Isso é possível quando pensamos e planejamos o espaço e o tempo da aula dentro de uma rotina, que aos poucos, será incorporada pela turma. A rotina é o que dá segurança tanto para o professor quanto para as crianças. Assim, sugiro a seguinte rotina que pode ser aplicada independentemente da faixa etária:

1. Ritual de entrada – é o momento de acolhida da turma. Quando o professor conta o que acontecerá na aula e falará sobre o tema central da aula, ouvindo o que as crianças têm a dizer sobre isso. É a hora, também, de relembrar combinados e normas que possam contribuir para a fluência das atividades. Mesmo que as crianças ainda sejam muito novas para compreender todas as informações passadas, esse momento precisa acontecer. É nele que o professor coloca-se como referência da atividade que acontecerá, que as crianças adaptam-se ao tom de voz do professor, que a turma pode estabelecer a conexão necessária para realizarem a atividade que será proposta.

2. Contação de história – o professor contará uma história sobre o tema central da aula. O tema central pode ser algo que já esteja sendo trabalhado em sala de aula com a turma. Pode ter ligação com algum projeto que esteja sendo desenvolvido na instituição educativa. Pode ser algo que tenha despertado interesse da turma em atividades anteriores. Nesse momento, o professor utiliza seu corpo como instrumento da história contada. Varia o tom e o volume da voz, canta, faz pausas, gestos e movimentos – inclusive encorajando a participação dos estudantes. Ao mesmo tempo em que o professor permite que as crianças interajam e se manifestem, é importante que, nesse momento, a atenção esteja voltada para a história que está sendo contada.

3. Expressividade orientada – nesse momento, o professor sugere gestos, movimentos, interações que tenham relação com a história que foi contada. O foco da atividade passa da história para as crianças. Ainda de uma maneira direcionada, já que as crianças ainda precisam de repertório para se expressar e compreenderem a ligação entre o que foi contado e o que deve ser feito.

4. Expressividade livre – à medida que as crianças vão vivenciando o que foi orientado, o professor permite e provoca expressões livres. Nesse momento, elas podem usar a imaginação e a criatividade. Podem imitar os pares e podem recorrer aos adultos participantes da atividade para dar-lhes o repertório necessário que ainda não tenham, dependendo da faixa etária ou das limitações físicas e orgânicas que possam apresentar.

5. Representação – é um momento de volta à calma, quando sentados ou deitados, o professor e as crianças

vão, gradualmente, diminuindo a quantidade e a amplitude dos gestos, até conseguirem falar ou expressar a respeito do que foi vivenciado. Nesse momento, o professor pode lançar mão de alguma música mais tranquila, pedir que todas se atentem à própria respiração e à respiração dos colegas, pedir que relaxem e prestem atenção aos sons do corpo. É possível que o conforto proporcionado pelo contato físico de outra pessoa ajude os estudantes a acalmarem-se. Talvez, seja preciso que todas estejam mais perto para que compreendam que os movimentos precisam cessar.

6. Ritual de saída – o professor fará uma breve síntese da aula, dará informações e orientações acerca do que acontecerá a seguir e adiantará algo sobre o tema da próxima aula. Essa orientação espaço-temporal também é fundamental, mesmo que as crianças ainda não consigam compreender tudo o que será dito.

Essa estrutura é possível de ser desenvolvida com crianças de zero a cinco anos de idade. Basta fazer adaptações de acordo com a faixa etária da turma e lembrar que toda criança comunica-se e movimenta-se, independentemente da fase do desenvolvimento que se encontra e das possíveis limitações que possa ter, sejam elas orgânicas ou estruturais, como síndromes, alterações genéticas, sequelas de encefalopatias, distúrbios do processamento auditivo, deficiência visual, transtorno do espectro autista.

Para dar consistência ao que se é proposto enquanto gesto, movimento e interação, é interessante compreender alguns conceitos sobre os elementos psicomotores que são os meios que sustentam a prática psicomotora. São eles:

- Esquema corporal – é a capacidade pré-consciente que as crianças têm de identificar – nelas e nos outros – as partes individuais do corpo, sabendo que estas partes formam um todo. Depende não só da maturação do sistema nervoso central, mas das vivências corporais da criança, principalmente quando observam e interagem com seus cuidadores primários, como os pais. Começa a ser construído desde o nascimento e pode ser mais facilmente identificado a partir dos dois anos de idade.

- Imagem corporal – é a maneira como as crianças percebem seu corpo e o vivenciam. É uma estrutura inconsciente que revela como as crianças se relacionam com aquilo e aqueles que a rodeiam, ou seja, a forma como elas cuidam de si e do outro. É construída a partir de suas vivências relacionais, a partir de como as pessoas as veem. Por exemplo: a criança que tem atitudes de auto-agressão, a criança que bate e morde os outros sem um motivo aparente, a criança que não demonstra medo de obstáculos, e assim por diante.

- Lateralidade – é a capacidade que as crianças têm de utilizar os dois hemisférios do corpo, esquerdo e direito, de forma independente e harmônica. Só a partir do desenvolvimento da lateralidade as crianças estarão aptas a exercer sua dominância lateral,

manifestando-se destra ou canhota. Por isso, é importante a vivência de atividades com os dois lados do corpo: chutar ora com o pé esquerdo, ora com o pé direito, segurar objetos ora com a mão esquerda, ora com a mão direita.

- Equilíbrio – é a capacidade que as crianças possuem de permanecer numa determinada postura, mantendo-se no eixo. Pode ser dinâmico ou estático e deve estar presente tanto com os olhos abertos como com os olhos fechados.
- Coordenação motora global – é a capacidade de realizar movimentos que demandam várias partes do corpo simultaneamente de forma harmônica. Exemplo: subir escadas, caminhar, nadar.
- Coordenação motora ampla – é a capacidade que as crianças têm de manter a regularidade de movimentos simultâneos ou alternados em apenas uma parte específica do corpo. Exemplo: movimentos de membros superiores como bater palmas, movimentos de membros inferiores como bater os pés no chão alternadamente.
- Motricidade fina – é a capacidade que as crianças têm de realizar atividades minuciosas utilizando movimentos de pinça. Exemplo: escrever, desenhar, costurar, estalar os dedos.
- Organização espaço-temporal – é a capacidade que as crianças têm de colocar seu corpo no espaço de maneira harmônica e no tempo de maneira ordenada e sucessiva. Exemplo: calçar-se – para tal ação é necessário colocar as meias antes do tênis, é necessário calçar um pé e depois o outro, e assim por diante. É preciso colocar-se no espaço e adequar-se a ele (calçar-se de pé, sentado no solo, sentado numa cadeira). Uma forma de organização temporal mais complexa é o ritmo. Exemplo: pular corda, tocar um instrumento musical.

O professor que propõe atividades como essas – baseadas em relações interpessoais – precisa estar atento às diferentes maneiras como os estudantes lidam com o contato físico e preparado para lidar com conflitos. É fundamental a formação técnica. Conhecer o desenvolvimento infantil, saber distinguir as diferentes características de cada faixa etária e compreender as atitudes das crianças dentro de um contexto histórico, contribui para mantê-las em seu percurso maturacional. Mas, adotando essa abordagem, faz-se necessário reconhecer suas próprias limitações para evitar transferências negativas. O autocohecimento e atitudes reflexivas ajudam a fazer ajustes ao longo do processo:

Tornar o reeducador consciente das induções de sua própria problemática corporal na sua relação com o outro; atenuar ou ultrapassar suas resistências tônicas de modo a ficar corporalmente disponível: capaz de se adaptar às necessidades tônicas e ser o local da ressonância dos fantasmas do outro, sem que este último se torne o local de ressonância do seu próprio desejo; tomar consciência da sua própria relação fantasmática com o mundo, com o espaço, com os objetos (LAPIERRE & AUCOUTURIER, 1984, p. 55).

Considerações finais

No Brasil, hoje, existe uma oferta de brinquedos muito grande. Os brinquedos são comprados não só em lojas físicas, mas, também, em lojas virtuais, o que aumenta consideravelmente o universo de alternativas. Uma empresa brasileira de brinquedos relata em seu site que já produziu mais de 25 mil brinquedos diferentes, desde a sua fundação em 1944. Por meio da televisão, que atualmente oferece canais especificamente voltados para o público infantil, as crianças conhecem e são motivadas a consumir esses produtos. As famílias, na ânsia de tentar substituir a ausência provocada pela necessidade de trabalhar, acabam por ceder ao apelo das crianças, que não é diretamente voltado para a compra, mas que cria a ilusão do objeto como algo indispensável ao desenvolvimento. As instituições educativas voltadas para a infância, a fim de tornarem-se mais atrativas e atenderem a demanda das famílias, muitas vezes supervalorizam os materiais pedagógicos, os brinquedos, o parque ou a brinquedoteca, em detrimento de atividades que promovam a interação das crianças com o docente, com os pares, com a natureza e com as famílias.

Todo brinquedo é útil, todo brinquedo é potencialmente capaz de estimular o desenvolvimento das crianças. Todo brinquedo, quando destinado a esse fim, pode ser pedagógico. Mas o brinquedo não substitui o outro, o par, o humano. Para estarem inseridas no universo social, as crianças precisam aprender a relacionar-se, principalmente, com os outros. Os objetos têm um papel importante no desenvolvimento das crianças, mas não são essenciais. Para aprender a correr, pular, brincar, cantar, ouvir histórias, ler, escrever, calcular, seriar e realizar qualquer outra atividade de forma significativa, funcional, contextualizada, as crianças necessitam do outro. Diante disso, é urgente repensarmos nossa prática e o papel do brinquedo dentro dela.

É importante nos atentarmos para o fato de que os objetos têm sim importância para o desenvolvimento infantil. Vigotski (2007), inclusive, dedica um capítulo inteiro a isso no livro *A formação social da mente*. Destaco um pequeno trecho:

Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis (p. 108).

O brinquedo faz parte de um contexto social e cultural e, por isso, deve ser integrado às atividades propostas dentro da instituição educativa. Abrir mão dos objetos no processo educativo é adotar uma postura alienante diante das possibilidades e aos objetivos a que a educação se destina. A instituição educativa precisa ter uma estrutura que favoreça o desenvolvimento infantil e isso requer espaços e materiais de qualidade como bibliotecas, brinquedotecas, parques, brinquedos, jogos, computadores.

A proposta aqui é refletirmos qual o grau de importância estamos dando aos objetos na nossa prática. A sugestão é

que destinemos algum momento da grade horária para atividades exclusivamente corporais, como um exercício de planejarmos momentos que estejam, essencialmente, voltados

para as relações humanas, para que os sujeitos que estamos ajudando a formar possam entender que objetos não são mais importantes que pessoas. ■

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O que é Psicomotricidade?** Disponível em: <<http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>> Acesso em: 06/01/2018, 20:01.
- AUCOUTURIER, B. **Do prazer de agir ao prazer de pensar**. Apostila da Jornada de Psicomotricidade, Rio de Janeiro/IBAM, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> . Acesso em: 06/01/2018, 16:34
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf>> Acesso em: 23/01/2018, 11:22
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Vol 1. Brasília, 2010.
- GUYTON, Arthur C. & HALL, John E. **Tratado de Fisiologia Médica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A LDB e as instituições de Educação infantil**: desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação física. São Paulo, supl.4, p. 7-14, 2001.
- LAPIERRE, A & AUCOUTURIER, B. **Fantasmas corporais e Prática Psicomotora**. São Paulo: Editora Manole, 1984.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, 115p.
- TOLEDO, Sabrina. Psicomotricidade e expressão corporal na Educação Infantil (quatro a seis anos). In: FERREIRA, Carlos Alberto de Matos; HEINSIUS, Ana Maria, BARROS, Darcymires do Rêgo (Orgs). **Psicomotricidade Escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Projeto Maluquinho por Livros

 *Fabiola da Costa Farias* *
Eliane Dantas dos Santos **
Maria Luiza Vasconcelos Santos ***
Mariana Soares Ferreira ****
Valquíria Soares Barbosa *****

Resumo: A importância da leitura na Educação Infantil é fundamental para que se tenha bons leitores e cidadãos mais conscientes e críticos, portanto, o incentivo dos pais e da escola é imprescindível nessa etapa do desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, o projeto teve o intuito de incentivar e despertar, nas crianças de quatro a cinco anos do Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas, o gosto pela leitura e sua inserção no mundo da literatura infantil, juntamente com sua família. Para tanto, o trabalho consistiu em enviar uma pasta tamanho A3 com uma folha grande, contendo um livro de história infantil para a família ler com as crianças e produzirem uma atividade em conjunto. O projeto teve a duração de sete meses e envolveu outras atividades lúdicas para as crianças dentro da escola, desde a apresentação teatral, como também leituras e muitas histórias em roda. Sempre tendo participação da família no desenrolar das atividades.

Palavras-chave: Leitura. Contação de Histórias. Educação Infantil. Literatura.

* *Fabiola da Costa Farias* pedagoga, especialista em Educação Infantil pela UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: bioborboleta@gmail.com.

** *Eliane Dantas dos Santos* é pedagoga, especialista em orientação educacional. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

*** *Maria Luiza Vasconcelos Santos* é graduada em Pedagogia pela UnB, especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

**** *Mariana Soares Ferreira* é graduada em Pedagogia pela UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

***** *Valquíria Soares Barbosa* é pedagoga, especialista em História e Cultura Afro Brasileira e Africana (UFG). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Objetivos

O principal objetivo do projeto foi despertar o prazer da leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo da criança. Tendo como objetivos específicos:

- Promover momentos de leitura de livros infantis de qualidade nas casas das famílias atendidas pela escola;
- Criar vínculo de parceria entre escola e famílias na missão de incentivo à leitura na Educação Infantil;
- Utilizar materiais de ótima qualidade, com folhas A3 e pasta A3 e livros de literatura infantil;
- Realizar momentos de cultura e literatura dentro e fora do espaço escolar;
- Apreciar a leitura de diferentes tipos de livros durante o projeto;
- Conhecer diferentes gêneros literários;
- Manusear diferentes tipos de livros.
- Incentivar a autonomia das crianças no uso das pastas do projeto, no manuseio dos livros e nas produções literárias coletivas.

Desenvolvimento

O projeto Maluquinho por Livros surgiu da necessidade da escola promover momentos de leitura fora do ambiente escolar, ou seja, tornar a casa das crianças um lugar de literatura. Aproximadamente, 500 crianças com idades entre três e seis anos são atendidas, fase em que o encantamento pelo mundo da leitura é fundamental e deve ser incentivado.

Cada criança possui uma família e uma realidade distinta, portanto, precisávamos de um projeto inclusivo que respeitasse a diversidade das famílias e que encantasse as crianças. Observamos nos questionários socioeconômicos e culturais respondidos pela comunidade escolar que as famílias do Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas tinham pouco ou nenhum acesso a livros de literatura infantil.

As crianças recebiam incentivos apenas em sala de aula, mas a rotina e o hábito da leitura não estavam ainda presentes dentro de suas casas, pois cerca de 80% das famílias responderam ao questionário enviado no início de 2014, informando que não tinham o hábito de comprar livros para seus filhos. Após a análise desses dados, percebemos a importância de um projeto que incentivasse a literatura infantil e que envolvesse as famílias nesta missão.

Esse trabalho teve início no ano de 2013, após o estudo das necessidades pedagógicas da comunidade. Toda a equipe gestora e de professores regentes se reuniu para planejar as estratégias e atividades que seriam realizadas ao longo do ano. Juntos, escolhemos o nome e criamos uma logomarca, inspirados nas aventuras do “Menino maluquinho” de Ziraldo.

Nesse mesmo ano, a escola catalogou todo o seu acervo literário e separou os livros que tinham mais de cinco exemplares. Com recursos próprios, comprou 140 pastas de plástico no tamanho A3, imprimiu todas as folhas em tamanho A3 que seriam utilizadas, e produziu adesivos e mensagens aos pais para serem anexadas às pastas com identificação da turma.

Desde então, esse trabalho passou a fazer parte do projeto político pedagógico (PPP) da escola. Em 2016, entramos no

terceiro ano de realização do projeto. O seu desenvolvimento se deu pelas seguintes etapas: elaboração inicial do projeto, apresentação do projeto às crianças, apresentação do projeto à comunidade, desenvolvimento do projeto com as crianças, e culminância do projeto.

Primeira etapa - elaboração inicial do projeto: nas primeiras reuniões da escola, professores e equipe da direção se reuniram para definir os rumos do projeto. Primeiramente, a coordenação apresentou o acervo de livros, então catalogamos os títulos e organizamos as unidades disponíveis. Esse processo alongou-se de fevereiro até abril de 2016. Onde fizemos várias reuniões, decidindo que livros e que ações seriam desenvolvidas ao longo do ano.

Decidimos como seria o desenrolar do projeto e optamos pela duração de sete meses. Com o começo em abril e o seu término em outubro de 2016. As pastas foram novamente organizadas e as folhas A3 impressas.

Segunda etapa - apresentação do projeto às crianças: as professoras, juntamente com a coordenação pedagógica, apresentaram o projeto às crianças com teatro e música. Mostrando, de forma lúdica, os materiais que seriam utilizados por eles com a ajuda das famílias e como era interessante o mundo da leitura, para incentivá-los na inserção ao projeto.

Na escola, todos os dias tem entrada animada com contação de histórias e músicas. Em alguns dias, aproveitamos para ler livros e fazer apresentações teatrais sobre histórias. Explicando como cada criança iria levar as pastas e o livro para casa. Falando da importância do livro e sua função (Imagens 1 a 5).

Imagem 1. Apresentação do projeto às crianças através de peça teatral



Foto: Arquivo do Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas

Imagem 2. Material da criança: a pasta A3 e a folha grande



Foto: Arquivo do Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas

Imagem 3. Material da criança: o livro



Foto: Arquivo do Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas

Imagem 4. Apresentação teatral na entrada animada: livro menino travesso



Foto: Arquivo do Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas

Imagem 5. Apresentação das professoras



Foto: Valquíria Soares

Imagem 6. Momento da apresentação do projeto à comunidade



Foto: Arquivo do Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas

Imagem 7. Livrões: cada sala produziu seu livro de cada história enviada



Foto: Arquivo do Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas

Terceira etapa - apresentação do projeto à comunidade: convidamos a comunidade para conhecer o projeto para se responsabilizar pelo sucesso dele também (Imagem 6). Uma grande abertura foi realizada com a presença dos Criartistas grupo de teatro e música. Famílias e crianças se encantaram com as apresentações e se comprometeram a ficarem "malucos" por livros. Elaboramos um bilhete explicativo para todas as famílias explicando que o projeto Maluquinho por Livros era uma semente que seria plantada pela escola e cuidada pela comunidade.

Quarta etapa - desenvolvimento do projeto: as crianças começaram a levar os livros em abril, uma vez por mês, e após a leitura em casa traziam as produções feitas com a família na folha A3. Sentados em roda, em sala, contavam para a professora e colegas como foi a leitura em casa. Expressavam suas opiniões e falavam sobre as suas produções.

Ao final do mês, cada professora em sala elaborou um texto coletivo, em que a turma criava sua história sobre o livro trabalhado. Confeccionaram uma capa, e ela reunia todas as produções formando um livrão. Após os seis meses, cada sala havia produzido seis livrões, que seriam leiloados à comunidade na culminância do projeto.

Quinta etapa - culminância do projeto: em outubro toda a comunidade foi convidada para a culminância do projeto, com apresentação teatral de um convidado ilustre: o mímico e palhaço Miquéias Paz, para encantar as famílias e crianças e agradecê-las pela dedicação ao projeto.

A escola toda foi decorada para o fechamento desse projeto. Foi montado um canto da leitura com almofadas de todas as cores, e livros infantis foram expostos em mesinhas para que os pais, juntamente com seus filhos, pudessem ter um tempo de leitura. Aconteceu, também, uma exposição dos livros produzidos por cada sala.

As professoras e a equipe vestiram aventais com bolsos de livros e outras se vestiram de personagens infantis para completar a festa. As crianças passaram o mês de agosto e setembro ensaiando para apresentação teatral de um livro literário. No dia da culminância foram apresentados: Princesa Arabela mimada que só ela, Uma joaninha diferente, Elmer.

A comunidade se encantou com o espetáculo promovido pela literatura infantil e com as atrações da festa. Ao final, no pátio, as professoras levaram alguns livrões e a diretora fez um grande leilão. Apresentava o livro, assim que era anunciado, e

Imagem 8. Apresentação do mímico Miquéias Paz



Foto: Valquíria Soares

Imagem 9



Foto: Arquivo do Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas

começava os lances. Vencia quem dava o lance mais alto. As produções dos livrões foram leiloadas em um clima de muita alegria e descontração. O valor arrecadado foi investido na compra de mais livros infantis.

Referencial Teórico

A escrita é viva em toda sociedade, em todos os espaços circula um grande quantitativo de textos, e as pessoas precisam da leitura para interpretá-los. Uma pessoa que consegue compreender e interpretar textos consegue ter muita autonomia como cidadão. Hoje as trocas sociais acontecem pela leitura, escrita, linguagem oral ou visual, o que torna fundamental uma formação que dê conta da inserção da criança na cultura letrada (FARAGO; AMORIM, 2015).

Segundo o currículo em movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014), a criança deve ter contato com diferentes gêneros escritos, pois o contato com a leitura diária de livros pelos adultos, a contação de histórias, o manuseio de livros e a produção de textos com elas, mesmo sem saber ler e escrever, é essencial para as crianças da Educação Infantil.

Nosso trabalho é focado na criança como um ser social, que precisa exercer sua cidadania hoje, no tempo presente. Através de atividades que incentivem sua criticidade, autonomia e respeito a democracia. Desde sua entrada na escola, a criança é incentivada, por meio do exemplo, a tratar as pessoas com educação, a respeitar a diversidade humana. As condições sociais em que vivem é de fundamental importância, pois as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional.

Nossa rotina, por exemplo, é baseada em ações que

possibilitem à criança realizar tomada de decisões positivas em relação a si mesma e aos outros. Abrimos espaço nas conversas para questionamentos, sentimentos e ideias. Em nossa semana de adaptação, nos primeiros dias de aula, já iniciamos os trabalhos com os combinados, onde as crianças e o professor estabelecem as regras de convivência que ajudarão no trabalho do ano inteiro. Segundo Barbosa (2006, p. 35): “a rotina é a espinha dorsal, a parte fixa do cotidiano”. A partir dessa premissa, é importante definir rotina dentro do cotidiano:

Rotina - É uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. [...] A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e cuidado (BARBOSA, 2006, p. 35).

Em todos os momentos tentamos garantir a oportunidade de falar, opinar e expressar sentimentos. As vivências realizadas em nossa escola, ampliam as possibilidades das crianças de participar das decisões de sala de aula, atuar na sua comunidade e melhorar o mundo em que vivem.

As escolas devem oportunizar a suas crianças momentos de leitura e, para isso, dar a elas diferentes tipos de acervos e gêneros literários. Isso faz com que possam se tornar bons leitores. Os professores, assim como a escola, precisam estar convencidos de que a leitura é fundamental para a vida do indivíduo, tanto social como culturalmente.

O hábito de ler é algo construído a partir de rotinas, na educação infantil os momentos de interação com livros e histórias despertam gradativamente o prazer pela leitura e seu encantamento, através de imagens, sons e letras.

Avaliação

As famílias puderam avaliar o trabalho realizado em vários momentos. Ao final de cada bimestre, na reunião de pais, as famílias foram convidadas a avaliar os projetos da escola, e verem o que está sendo produzido. Nesse momento, os pais se autoavaliavam também, refletindo sobre sua participação no trabalho com a literatura em casa.

Em sala, as crianças contaram à professora como seus pais, mães, irmãos liam ou não liam os livros. Aventuras que as professoras compartilhavam nas coordenações coletivas, e com as famílias nas reuniões de pais.

Os relatos das crianças em sala mostraram a variedade de realidades e a maneira como a escola pode entrar nas casas pela porta da frente levando cultura. Elas contam com uma riqueza de detalhes o que aconteceu quando o livro entrou em casa. Onde ele foi colocado. Quem leu. Algumas falas das crianças:

- “A mamãe não conseguiu ler porque chegou cansada, tia”.
- “Gostei muito do livro, a história foi divertida”.
- “O pai leu com tanta pressa porque ia sair”.
- “A vovó não leu porque ainda não sabe as letras...”.

Nas reuniões de coordenação coletiva, as professoras e as equipes de direção e pedagógica avaliam as atividades

realizadas em relação ao projeto, os pontos a serem revistos e acrescentados. Um fato muito importante foi as crianças, juntamente com os adultos, se envolverem de tal maneira nas produções a ponto destas ficarem muito bem elaboradas, perceptivelmente por causa do envolvimento das famílias.

Entendemos, então, que o principal objetivo do trabalho estava sendo alcançado, pois as famílias estavam envolvidas com o trabalho e dedicando um pouco do seu tempo para ler os livros. E, independentemente do que produziam, estavam junto das crianças. Enviamos ao final do primeiro ano, em 2016, uma avaliação para as famílias de todos os projetos realizados na escola. De acordo com a resposta das famílias, modificamos alguns pontos para a realização do projeto no ano de 2017.

Em 2016, também enviamos um questionário cultural, e as

famílias se autoanalisaram sobre como estavam se relacionando com a criança em relação às atividades culturais e de incentivo à leitura. Avaliamos uma mudança significativa nas respostas e uma mudança significativa, diferentemente de como aconteceu em 2014.

Em 2016, 85% das famílias disseram ter se envolvido no projeto de leitura desenvolvido pela escola. E avaliaram como muito importante. Nesse ano de 2016, foi realizada a avaliação pedagógica com todos os funcionários, e 100% dos funcionários apoiaram a continuidade do trabalho no mesmo formato para o ano de 2017.

Por fim, concluímos que esse trabalho junto com as crianças da escola foi algo de qualidade, prazeroso e lúdico, e logo se tornou uma necessidade para crianças e famílias, pois tornou-se parte da rotina dentro das casas dessa comunidade. ■

Referências bibliográficas

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

BRASÍLIA. **Currículo em Movimento**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2014. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/3educ_infantil.pdf>. Acesso em agosto de 2017.

FARAGO, A. C & AMORIM, M. C. **As práticas de leitura na educação infantil**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, p. 134-154, 2015. Http: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200353.pdf>. Acesso em setembro de 2017.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ A metamorfose da borboleta

 *Débora de Souza Santos* *

Resumo: O projeto Metamorfose da Borboleta foi desenvolvido durante o segundo semestre do ano letivo de 2016 com uma turma do 2º período da Educação Infantil do Centro de Educação Infantil 210 (CEI 210) de Santa Maria - DF. O assunto explorado foi o processo de transformação da lagarta até virar borboleta. A partir do tema foram exploradas as linguagens do Currículo em Movimento da Educação Infantil e seus eixos transversais e integradores. O projeto focou na aprendizagem por meio da observação, investigação e experimentação. Os estudantes puderam apreciar a natureza, cuidar do meio ambiente, aprender sobre o ciclo de vida dos seres vivos e vivenciar situações concretas. A culminância do projeto foi na Feira de Ciências realizada com a participação das famílias e da comunidade, num dia com muitas oficinas e exposições dos trabalhos desenvolvidos.

Palavras-chave: Lagarta. Borboleta. Observação. Natureza.

* *Débora de Souza Santos* é Pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atua no Centro de Educação Infantil 210 de Santa Maria. Contato: deborag7@hotmail.com.

Objetivo geral

Ampliar o conhecimento a respeito do processo de transformação da borboleta, respeitando e apreciando a natureza.

Objetivos específicos

- Conhecer o ciclo de vida das borboletas;
- Observar e explorar a paisagem local;
- Reconhecer a importância dos recursos naturais para a sobrevivência dos seres vivos;
- Observar a ação humana na degradação e preservação do meio ambiente;
- Participar de experimentos, observações, pesquisas e outros procedimentos científicos para a ampliação dos conhecimentos e do vocabulário;
- Observar e registrar experimentos por meio de desenhos;
- Participar da feira de ciências.

Desenvolvimento

O trabalho foi desenvolvido ao longo do segundo semestre do ano de 2016, com escuta de histórias, observação da natureza e dos bichos de jardim, registros com desenhos, pinturas e colagens e com a culminância na feira de ciências do Centro de Educação Infantil 210 de Santa Maria - DF. Este trabalho fez-se necessário devido à abrangência que o tema sugere, seu significado para a natureza e a importância dos recursos naturais para a sobrevivência dos seres vivos. Além do mais, o assunto aguça a curiosidade das crianças, tornando o aprendizado significativo. O projeto promoveu a interação dos estudantes, com expedições pelo jardim da escola, observações e hipóteses discutidas em grupo, fazendo com que eles aprendessem e cuidassem mais do meio ambiente. A experiência foi positiva, apesar do pequeno espaço que a escola possui como jardim.

O projeto foi iniciado com uma apresentação com fantoches feitos de meia e uma caixa surpresa (foto 1). A história foi a encenação do processo de transformação da lagarta em borboleta. A grande surpresa do dia foi a observação de uma lagarta verdadeira (foto 2). Os estudantes fizeram uma casinha e participaram de uma dinâmica para escolher o nome dela.

Na hora da escolha do nome da lagarta surgiu uma dúvida, seria ela fêmea ou macho? As crianças e a professora não souberam definir, mas as crianças deram as seguintes hipóteses:

- Só pode ser fêmea, porque a borboleta é menina.
- É fêmea, porque lagarta de fogo é menino e lagarta verde é menina.
- É menino e quando vira borboleta vira menina.

Sem chegar a um consenso, sugeriram nomes, como Mickey Mouse, Marie, Minnie e Jack. Mas o nome que a maioria gostou foi Bob. Nesse primeiro dia, as crianças observaram os movimentos que Bob fazia para comer e se locomover, puderam observar até seu cocô durinho e enorme! No dia seguinte, foi possível observar que Bob estava em processo de transformação (fotos 3 e 4). A lagarta fez uma "casinha" com as folhas e começou a modificar seu corpo.

Passados alguns dias, foi possível observar que a lagarta não tinha conseguido formar a crisálida completa, para que o processo

Foto 1. Apresentação do projeto



Fonte: autora

Foto 2. Bob, a lagarta



Fonte: autora

Foto 3. Início do processo de transformação



Fonte: autora

Foto 4. Início do processo de transformação



Fonte: autora

Foto 7. Fantoches de borboleta



Fonte: autora

Foto 5. Crisálida seca e borboleta



Fonte: autora

Foto 6. Borboleta recém saída da crisálida



Fonte: autora

de metamorfose fosse concluído. Nesses dias, o clima estava muito quente e mesmo o pote onde encontrava-se Bob ter ventilação, ele não resistiu e morreu. As crianças o enterram no jardim da escola e puderam observar que todo ser vivo morre.

A turma seguiu em frente, depois foi a vez de observar uma crisálida já formada, ela foi colocada em um pote de vidro com sua devida ventilação. Alguns dias depois, lá estava ela, uma borboleta linda (fotos 5 e 6).

Os estudantes a libertaram e em seguida, ela voou rapidamente para as árvores. Eles puderam observar um líquido marrom no fundo do vidro e deduziram que tinha saído de dentro do casulo e, também, observaram que

o casulo estava rasgado e vazio. Assim, houve a interação com a natureza e a sociedade, eles fizeram o “levantamento de hipóteses a respeito dos processos de transformação da natureza com discussões simples que envolvam mito e ciência, nas explicações desses fenômenos” (BRASÍLIA, 2013, p. 148).

Assim, como a professora havia feito fantoches de meia para iniciar o tema, os estudantes também confeccionaram e puderam contar sua própria versão da metamorfose (foto 7). Dessa maneira, foi possível brincar de teatro e incluir a linguagem artística, com a “criação e improvisação de situações cênicas em jogos de faz de conta” (BRASÍLIA, 2013, p. 142).

A cada dia a turma demonstrava mais interesse pelo tema, então, foram realizadas várias expedições pelo jardim (fotos 8, 9, 10 e 11). As crianças viram algumas borboletas, pequenas crisálidas secas e, também, dois casulos bem grandes. Também viram algumas frutas como: limão, amora, goiaba e caju, em seus respectivos pés. Puderam explorar o cuidado consigo e com o outro fazendo a “experimentação e degustação [desses alimentos], com ênfase em sabores, cheiros, cores” e durante o passeio puderam “identificar os órgãos dos sentidos e conhecer suas funções explorando o espaço, os objetos, as texturas, os sabores, os cheiros, para reconhecer o mundo a sua volta e imprimir nele suas marcas.” (BRASÍLIA, 2013, p. 104). Nos passeios foram trabalhadas ações de conscientização do cuidado com o meio ambiente, como: não arrancar as flores do jardim, pois servem de alimentos para alguns animais; não pegar nos bichos, pois eles podem se machucar ou machucar as crianças; olhar aonde pisa, para não matar nenhum bicho; não deixar sujeira no chão, pois polui a natureza; dentre outras.

O tema também serviu para trabalhar as cores e a linguagem

Foto 8. Expedição pelo jardim da escola



Fonte: autora

Foto 9. Expedição pelo jardim da escola



Fonte: autora

Foto 10. Expedição pelo jardim da escola



Fonte: autora

Foto 11. Expedição pelo jardim da escola



Fonte: autora

oral e escrita por meio do poema “As borboletas” de Vinicius de Moraes. Foi possível o “acesso e contato com vários gêneros textuais” (BRASÍLIA, 2013, p.123), “exploração e combinação de rimas” (BRASÍLIA, 2013, p.121), “recita de poemas” e “percepção da importância do ritmo e da entonação da leitura de textos realizada pelo adulto, para melhor compreensão dos sentidos” (BRASÍLIA, 2013, p.122).

Primeiro o poema foi declamado, depois os estudantes puderam assistir a um clipe musical em forma de animação do poema na televisão, em seguida, eles complementaram oralmente o poema na medida em que a professora ia recitando. Foi trabalhado, também, a grafia da palavra BORBOLETA (fotos 12, 13 e 14). Por último, cada um desenhou sua borboleta, que foi utilizada para enriquecer o mural para a feira de ciências (foto13).

Foi explorada a linguagem artística com a “utilização de diversos materiais, texturas, espessuras e suportes (giz de cera, pincéis, tintas [foto 15], areia, água, argila, carvão, papéis diversos, massinha [foto 17 e 18], colagens, papelão, jornais, parede, chão, caixas, madeiras)” (BRASÍLIA, 2013, p. 140.), folhas e gravetos secos (foto 16); cola colorida (foto 19); EVA e tampinhas de garrafa; até meia calça velha (fotos 20), e macarrão gravatinha (foto 21).

Foi trabalhada a linguagem matemática com a “realização de contagem oral em situações diversas” (BRASÍLIA, 2013, p.129) - atividade impressa contando borboletas, com macarrão gravatinha; o “reconhecimento da relação entre o número (falado e escrito) e a quantidade que ele representa” (BRASÍLIA, 2013, p.129) e “identificação visual de alguns números” (BRASÍLIA, 2013, p.129). Contação e exploração da história “Eram dez lagartas”. Os estudantes também exploraram grandezas e medidas nas observações do jardim e no museio dos diversos materiais utilizados pra abordar o tema, como:

Desenvolvimento das noções matemáticas de altura (alto/baixo) [árvores e arbustos], largura (largo/fino) [troncos e galhos das árvores], comprimento (comprido/curto) [corpo da lagarta e da borboleta], tamanho (grande/pequeno) [frutas do jardim], peso (pesado/leve) [pedras e folhas secas], volume (cheio/vazio) [garrafa para beber água], distância (longe/perto) [observar as borboletas], temperatura (quente/frio) [calor na sala e ar fresco embaixo da árvore] e tempo (rápido/devagar) [vôo da borboleta e andar da lagarta], de maneira lúdica. (BRASÍLIA, 2013, p.129.).

Foram utilizados diversos vídeos para enriquecer o tema:

- A metamorfose da borboleta - Cocoricó (é uma música animada sobre a transformação desse bichinho).

Foto 12. Poema “As borboletas”



Fonte: autora

Foto 13. Mural



Fonte: autora

Foto 14. Preguiçinha



Fonte: autora

Foto 15. Borboleta feita com o contorno da mão em tinta guache



Fonte: autora

Foto 16. Borboletas com folhas secas



Fonte: autora

Foto 17. Metamorfose feita com massinha



Fonte: autora

Foto 18. Construção da atividade da me- tamorfose



Fonte: autora

Foto 20. Árvore com casulos de meia calça



Fonte: autora

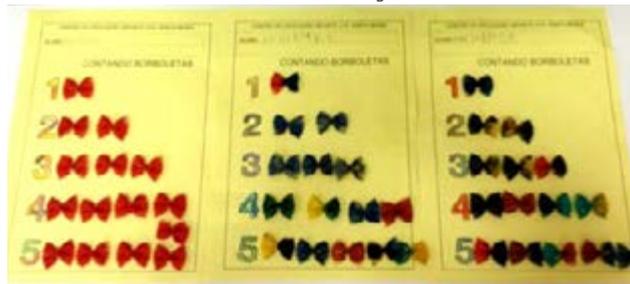
Foto 19. Borboletas mágicas - com cola colorida



Fonte: autora

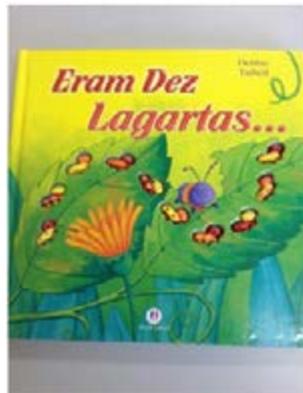
- A borboleta e a lagarta - Palavra Cantada (também é uma música ilustrada).
- Show da Luna - Borboleta (é um desenho que retrata uma curiosidade sobre as borboletas, sentir o sabor das coisas pelos "pés").
- Trechos do filme "Vida de Inseto" e trechos do desenho "Bosque do Sol".
- Também alguns livros:
- "Eram Dez Lagartas": foi contada a história de dez lagartas (trabalhando também com a linguagem matemática) que se transformam em dez borboletas. As crianças ilustraram a história com seus desenhos criativos (fotos 22 e 23).
- "A menina das borboletas" (foto 24): uma história sem linguagem escrita, apenas com ilustrações. Foi possível

Foto 21. Contando borboletas com macarrão gravatinha



Fonte: autora

Foto 22. Livro da escola



Fonte: autora

Foto 23. Ilustração da história



Fonte: autora

trabalhar o cuidado com o meio ambiente para que as borboletas tenham um ambiente propício para se reproduzirem.

- "O reino das borboletas brancas" (fotos 24 e 25): com o livro foi possível trabalhar a diversidade, aceitação e cores. A história foi recontada no pátio da escola, com auxílio de um cartaz.
- "Uma lagarta muito comilona" (foto 26): a história conta sobre a metamorfose da borboleta, trabalha contagem e dias da semana, pois a cada dia a lagarta come mais alguma coisa (segunda - 1 maçã, terça - 2 pêras ...), além de ser um livro pop-up que encantou as crianças.

Foi possível aprofundar um pouco mais sobre o conteúdo devido a curiosidade das crianças. Então, foram trabalhadas as diferenças entre pupa, crisálida e casulo; e entre mariposa e borboleta (fotos 27 e 28)¹.

Para complementar a exposição na feira de ciências da escola, foi criado um casulo gigante que por um lado entrava uma lagarta e por outro saía uma borboleta (fotos 29 e 30) e também um borboletário com flores e borboletas ornamentais (foto 31), as crianças gostaram muito de brincar com esses recursos. As crianças puderam desenvolver a linguagem corporal em diversas situações, com a "interação com outras crianças por meio do movimento" (BRASÍLIA, 2013, p. 112) nesses objetos manuseáveis e nas expedições; também obtiveram a "percepção de seus limites e potencialidades corporais" (BRASÍLIA, 2013, p. 112) por meio da exploração do ambiente ao se esticar ou se abaixar para observar algum bichinho.

Durante a feira de ciências da escola, cada turma

apresentou seu projeto com as atividades desenvolvidas pelas crianças. Os pais e a comunidade puderam visitar e prestigiar os trabalhos realizados. No dia da exposição, além dos trabalhos desenvolvidos, teve pintura de rosto relacionada com o tema e um vídeo com as fotos das crianças tiradas no decorrer do processo.

Referencial teórico

O trabalho foi realizado tendo como referência o Currículo em Movimento da Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que são documentos importantes que regem a Educação Infantil. Também foram feitas pesquisas em revistas e na internet (vídeos, textos, livros e curiosidades). A internet é um campo vasto para a aprendizagem, atualmente, existem incontáveis *blog's* de professores, que escrevem sobre o tema da metamorfose das borboletas, cuidados com o meio ambiente, ideias de ações pedagógicas e atividades de registro. Foi muito importante o acesso a esses sites para o aprofundamento dos assuntos trabalhados.

Avaliação

O projeto em si é muito rico, foi possível explorar diversos materiais e assuntos. Os estudantes aprovaram o tema, se interessaram e aprenderam muito. A professora se empenhou ao máximo para trazer recursos diversificados para a sala de aula e não se limitou às quatro paredes, levou as crianças a campo, instigou o espírito científico, a imaginação e a curiosidade. É possível avaliar que foi um projeto inesquecível para as crianças.

Os assuntos abordados estavam de acordo com a faixa etária das crianças e foram aprofundados de acordo com o interesse e questionamentos elencados por elas. As atividades propostas (passeios pelo jardim, construção de materiais, observação da metamorfose) propiciaram que os objetivos fossem alcançados.

O projeto merece ter uma continuidade, porque além de ser um assunto interessante, com o passar das estações do ano, é possível observar maior número de lagartas/borboletas pelo jardim e cada estação é um novo aprendizado. Ao idealizar o projeto um dos objetivos era visitar o Borboletário do Zoológico de Brasília, porém não foi possível. Para a próxima oportunidade, seria interessante esse passeio e, também, iniciar o projeto no início do ano letivo, pois a quantidade de lagartas em transformação é bem maior nessa época e o tempo de trabalho pode ser maior.

A partir dessa experiência, já surgiu um novo

Foto 24: Livros da escola



Fonte: autora

Foto 25. Contação da história "O reino das borboletas brancas"



Fonte: autora

Foto 26. Livro



Fonte: <http://blogdaprofessoracacau.blogspot.com.br>

Foto 27



Fonte: <http://cadernodecienciasebiologia.blogspot.com.br>.

Foto 28. Cartaz da escola



Foto: autora

projeto, "Os pássaros e a natureza", trabalhado nesse ano de 2017. O tema abordou sobre a relação dos animais com a natureza e dos animais com os seres humanos. A essência do trabalho foi a mesma da metamorfose das borboletas: visitas ao jardim, escuta de histórias e vídeos, desenhos e criações artísticas, cuidado com o meio ambiente, etc., porém com um novo olhar.

Com essa experiência foi possível aprender que o bom professor estuda, busca, pesquisa, aprende, mostra e ensina. Foi um momento gratificante, de aprendizagem mútua, que contou com o apoio da escola e dos responsáveis. Depois do projeto, foi perceptível que o esforço da professora fez com que as crianças se interessassem mais e, assim, se desenvolvessem.

Enfim, as crianças aprenderam sobre a natureza, sobre os recursos naturais importantes para os seres vivos, que existe tempo certo para tudo acontecer, que é preciso respeitar, cuidar e observar sem destruir o meio ambiente. ■

Foto 29. Casulo gigante feito de papelão



Foto: autora

Foto 30. Borboletário artificial



Foto: autora

Foto 31. Borboletário artificial



Foto: autora

Nota

¹ Curiosidade:

Qual é a diferença entre PUPA, CRISÁLIDA e CASULO? É chamada PUPA, a fase em que os insetos se reservam para sofrer metamorfose. As borboletas tem um nome especial para a fase de pupa, são chamadas de CRISÁLIDAS. O CASULO, propriamente dito, é quando as lagartas tecem uma cobertura de seda, auxiliada, muitas vezes, por folhas, gravetos e até pedrinhas, que serve para protegê-las de seus inimigos durante o período de pupa. Dentro do casulo, encontra-se a crisálida, que, como já dito, chamamos a fase de pupa das borboletas.

Foto 32. Crisálida



Foto: internet

Foto 33. Casulo



Foto: internet

Referências bibliográficas

- BISPO, Debora Barros Rocha. **As borboletas**. Disponível em <<http://rede.novaescolaclub.org.br>>. Acesso em agosto de 2016.
- CALDAS, Roberto. **A menina das borboletas**. Brasil: Paulus, 1990.
- CARLE, Eric. **Uma lagarta muito comilona**. Brasil: Callis, 2013.
- FIOCRUZ. **Qual a diferença entre borboletas e mariposas?** Disponível em <<http://www.ebc.com.br>>. Acesso em agosto de 2016.
- GÊNOVA, Tatiana. **Diferença entre borboleta e mariposa**. Disponível em <<http://cadernodecienciasebiologia.blogspot.com.br>>. Acesso em agosto de 2016.
- BRASÍLIA. **Currículo em movimento da educação básica: educação infantil**. Disponível em <<http://www.cre.se.df.gov.br>>. Acesso em agosto de 2016.
- MORAES, Vinicius. **As Borboletas**. Poesias. Rio de Janeiro, 1970. Disponível em <<http://www.viniciusdemoraes.com.br>>. Acesso em agosto de 2016.
- PATRÍCIA, Karlla. **Borboletas: Crisálidas e casulo é a mesma coisa?**. Disponível em <<http://diariodebiologia.com>>. Acesso em agosto de 2016.
- PEREIRA, Marli Assunção Gomes. **O reino das borboletas brancas**. Brasil: Paulinas, 1989.
- ROMANZOTI, Natasha. **19 esplendorosas fotos do antes e depois da transformação de lagartas em borboletas**. Disponível em <<https://hypescience.com>>. Acesso em agosto de 2016.
- SVITRAS, Caroline. **Metamorfose da borboleta**. Disponível em <<http://educacaoinfantil.uol.com.br>>. Acesso em agosto de 2016.
- TARBETT, Debbie. **Eram dez lagartas**. Brasil: Ciranda cultural, 2011.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Sentir, conhecer e experimentar, criança na natureza, já!

 Leiliana de Carvalho Monte *

Resumo: O projeto desenvolvido em uma turma de educação infantil com crianças de cinco anos contemplou os eixos transversais: educação para a diversidade; educação para a sustentabilidade; educação para e em direitos humanos, educação para a cidadania e os eixos integradores cuidar e educar, brincar e interagir. Trouxe à luz questões ambientais; o termo sustentabilidade; o contato direto e livre com ambientes naturais; valorizando a relação das crianças com a natureza para que se sintam parte integrante e agentes modificadores desse meio. O relato de experiência conta o desenrolar desse projeto que contribuiu para uma nova realidade socioambiental no espaço físico e da comunidade escolar, modificações que foram para além dos muros da escola, primando pela sustentabilidade do planeta Terra.

Palavras-chave: Natureza. Criança. Vínculo. Sustentabilidade. Meio ambiente.

* Leiliana de Carvalho Monte é professora de Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: leilamonte@gmail.com.

Objetivos da Educação Infantil

Os objetivos propostos com base no tema escolhido “Sentir, conhecer e experimentar, criança na natureza já!”, integram e articulam as diferentes linguagens e eixos propostos para a etapa da Educação Infantil em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (2014), o Guia da V Plenarilha da Educação Infantil (2017) e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (2017).

Tais documentos ressaltam que o objetivo principal da primeira etapa da Educação Básica, Educação Infantil, é impulsionar o desenvolvimento integral das crianças ao garantir a cada uma o acesso à constituição de conhecimentos e à aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com seus pares etários, com crianças de diferentes faixas etárias e com os adultos.

Objetivo geral

Observar e explorar a natureza e os ambientes com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, valorizando atitudes que contribuem para sua preservação.

Objetivos específicos

- Criar oportunidade para os estudantes conhecerem o ambiente em que vivem e se sentirem parte integrante desse todo;
- Promover o cuidado consciente, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra e do bioma Cerrado;
- Introduzir temas pertinentes e atuais, como a escassez de recursos naturais;
- Estimular uma aprendizagem mais ativa e exploratória;
- Promover o desenvolvimento integral por meio de brincadeiras ao ar livre;
- Conhecer, nomear e quantificar as árvores contidas na escola;
- Realizar plantio de sementes de árvores, em especial nativas do bioma Cerrado, visando ao incentivo da preservação ambiental e acompanhamento do processo de crescimento das plantas;
- Conhecer ações relacionadas ao consumo sustentável (economia de matéria-prima, água e energia e atitudes como reduzir, reciclar e reutilizar);
- Explorar e manipular mapas e globos;
- Distinguir entre paisagens naturais e modificadas (pela ação humana ou pela ação da natureza);
- Observar e participar em ações que envolvam separação de materiais recicláveis, e em atividades de preparação de alimentos, começando pela exploração de receitas culinárias;
- Desenvolver a consciência sustentável a partir de ações como reciclar, reutilizar e reduzir, estimulando práticas de cuidado com o meio ambiente;

- Identificar e reconhecer as partes das plantas, como raiz, caule, folha, flor, fruto e semente, bem como o conhecimento elementar da função de cada uma delas.

Desenvolvimento

O trabalho realizado ocorreu no Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá – CEI 01, entre os meses de abril e setembro de 2017. O CEI 01 oferta com exclusividade a Educação Infantil e o atendimento à Educação Precoce. Com planta estrutural elaborada com instalações físicas para atender a modalidade creche e educação infantil, a escola vem conquistando, a cada ano, maior credibilidade junto à comunidade local. Com um corpo discente de aproximadamente setecentas crianças, conta hoje, com setenta funcionários, distribuídos entre equipe gestora, coordenação pedagógica, corpo docente, auxiliares de educação (serviços gerais, portaria, merenda e vigilância), monitores e terceirizados, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade.

O contexto no qual a escola está inserida é de uma comunidade oriunda de operários que ajudaram na construção de Brasília e da barragem do Lago Paranoá. Tem como principal atividade econômica o comércio, com 1,3 mil estabelecimentos. A maior parte das lojas de roupas, calçados, alimentação e dos bares está distribuída nos três quilômetros da Avenida Central. Atualmente, a cidade tem cerca de 95 mil habitantes e, ainda, serve de ponto de apoio para outra região administrativa chamada Itapoã, suprimindo algumas de suas necessidades, como por exemplo, a oferta de educação pública. A escola CEI 01 recebe um número expressivo de crianças que residem no Itapoã.

A idealização do projeto partiu do que propõe o Guia da V Plenarilha de 2017, que traz sugestões das Unidades de Educação Infantil públicas e parceiras da Secretaria de Educação do Distrito Federal-SEEDF, colhidas por meio do instrumento de avaliação da IV Plenarilha, realizada em 2016. Dessa forma, ao realizar uma pesquisa na comunidade através de um questionário enviado às famílias que perguntava sobre a quantidade de árvores no local de residência e sobre o contato com a natureza, ficou evidente que o projeto, além de contemplar o Guia da V Plenarilha, é importante, e até emergencial, para aproximar as crianças da natureza, despertar o interesse de conhecer, usufruir, cuidar, plantar e conservar a vegetação existente no meio em que estão inseridas.

A execução do projeto, também se pauta no Projeto Político Pedagógico da escola, que tem por finalidade promover a educação às crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil, garantindo a inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares, de integração inversa e Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos, além de oferecer o Programa de Educação Precoce às crianças de zero a três anos, onze meses e vinte e nove dias. Considerando os princípios éticos, políticos e estéticos, a instituição tem como missão proporcionar as crianças uma educação que possibilite o seu desenvolvimento integral, contribuindo para a formação de um ser autônomo, crítico e criativo. Oferecendo sempre uma educação aliada ao cuidado (figura 1).

Com as respostas do questionário percebeu-se a necessidade de desenvolver o projeto para que as crianças e a comunidade escolar tivessem maior contato e cuidado com a natureza. O trabalho

Figura 1. G1/G2/G3 - Gráficos com o resultado do questionário enviado para as famílias



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

Figura 2. Plantio



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

zamos uma caminhada silenciosa pela área externa da escola, com o objetivo de observar a natureza presente nesse ambiente. As crianças identificaram plantas e animais que compõe o espaço escolar, como pássaros, calangos e insetos; observaram, também, que na escola havia plantas que servem para fazer chá, como por exemplo, Capim Santo, Erva Cidreira e Alfavaca. Demonstraram uma interessante prática social inicial de conhecimento de mundo a respeito dos chás e de suas utilidades (figura 2).

Diante dessas informações solicitamos às famílias que enviassem a escola amostras de plantas que pudéssemos fazer chás. Explorou-se as amostras e promoveu-se a interação a partir das rodas de conversa e da exposição oral feita pelas crianças das amostras que trouxeram de casa, possibilitando o desenvolvimento da linguagem oral do grupo. Após o exposto, saboreamos um delicioso chá feito com as amostras de folhas trazidas pelas crianças.

Durante o mês de maio continuamos com o trabalho concernente aos benefícios do chá, listamos os nomes das mudas de chá no quadro, para contemplar a Linguagem Oral e Escrita, conhecemos e nomeamos as partes das plantas em atenção a Linguagem Natureza e Sociedade, contamos e registramos a quantidade de árvores dentro da escola para o trabalho com a Linguagem Lógico-Matemática, realizamos degustações de chás e começamos o plantio das mudas.

Iniciamos, então, a construção de um Jardim dos Cheiros.

pedagógico desenvolveu-se ao longo de seis meses, de maio a setembro de 2017, em nível crescente de dificuldade e participação, visando práticas pedagógicas que contemplem o eixo integrador da Educação Infantil: Educar e cuidar, brincar e interagir. Este eixo norteou a organização das experiências de aprendizagens ao longo das atividades para o projeto.

No início do projeto, no mês de maio, reali-

Utilizamos um espaço onde não havia plantas e era pouco utilizado, nele, colocamos pneus coloridos e plantamos uma diversidade de mudas que servem para fazer chá, ressignificando, assim, um espaço da escola não explorado pela comunidade escolar e, ainda, trouxe um lindo colorido para a fachada da escola. Para manter o interesse, foi elaborado um rodízio entre as turmas para molharem e cuidarem do Jardim dos Cheiros (figura 3), as crianças demonstraram se importar com as plantas fazendo questão de sempre as molharem.

Em relação ao mês de junho, exploramos o bioma da nossa região Centro-Oeste, o Cerrado. Iniciamos essa etapa com atividades em área aberta, como a observação minuciosa e a escuta dos sons da natureza. Usamos mapas e globo terrestre. Exploramos os cinco sentidos e integramos brincadeira na natureza à aprendizagem. No decorrer do projeto, conhecemos melhor as características peculiares desse bioma, árvores, animais, frutas e clima. As árvores do cerrado ganharam destaque no projeto e cada turma foi batizada com o nome de uma árvore típica do cerrado. A turma escolheu o Jacarandá Cabiúna e confeccionou um livro informativo sobre essa árvore, plantou sua semente e acompanhou seu desenvolvimento (figuras 4 e 5).

Para fechar o mês de junho realizamos a leitura da poesia "Paraíso", de José Paulo Paes, conversamos sobre a importância das árvores para os animais e os seres humanos, que a utilizamos para construção de moradia, para a produção de alimentos, para a fabricação de móveis, produção de remédios, papel, etc, como instruído pelo V Guia da Plenarilha. Com isso, construímos um texto coletivo com o tema "A escola que queremos", o que oportunizou às crianças expressarem como

Figura 3. Jardim dos cheiros



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

Figura 4. Confeção do livro Jacarandá Cabiúna



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

gostariam que fosse o ambiente escolar e a comunidade. Dessa forma, o tema escolhido para a festa julina da escola, que conta com a participação de toda a comunidade, foi o Arraial do Cerrado, que trouxe comidas, danças, vestimentas típicas e uma decoração feita pelas próprias crianças, utilizando materiais reciclados, abordando a sustentabilidade, reaproveitamento de materiais e a utilização de materiais alternativos.

Assim, os espaços escolares foram decorados e ocupados por produções das crianças, valorizando o protagonismo infantil e a produção criativa das crianças. Reutilizamos galhos de podas de árvores para a confecção de árvores típicas do cerrado, como o Mama-cadela, Faveiro e os Ipês, que com suas cores vibrantes deram um colorido especial a nossa festa (figura 6).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2009, p. 6).

Julho, mês do recesso escolar, passou rápido como um pássaro livre no céu, mas tivemos a oportunidade de consolidar as aprendizagens e de, mais uma vez, ter contato com a natureza ao nosso redor, vivenciamos piquenique na área externa da escola, molhamos as plantas, passeamos pela escola, descobrimos que na escola, temos muitas árvores frutíferas, cupinzeiro, formigueiro, tocas de lagartixas, casa de corujas, ninhos de pássaros. O olhar atento e curioso das crianças possibilitou o encontro de diversos elementos da natureza inseridos no ambiente escolar, fazendo a turma perceber que a natureza não é algo separado, não está somente no imaginário de uma floresta longe do alcance e distante da cidade e, sim, que a natureza somos nós, que ela está em nós, que somos, também, a natureza, que fazemos parte dela e que nossas atitudes, positivas ou negativas, interferem diretamente na vida de animais e plantas ao nosso redor.

Figura 5. Plantio da semente Jacarandá Cabiúna



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

Figura 6. Arraial do Cerrado: Festa Julina Sustentável



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

Durante esse mês, experimentamos as frutas que temos o privilégio de ter na escola, o pé plantado e produzindo frutos, como o tamarindo, a romã e o mamão. Aprendemos a cuidar e amar a natureza que nos cerca e passamos um bom tempo fora de sala de aula, explorando e vivenciando a área externa da escola (figura 7).

Agosto, um mês quente e com muito aprendizado, tivemos a oportunidade de conhecer o poema "Meu Quintal" da escritora Ana Neila Torquato, mostrado e sugerido pelo V Guia da Plenarilha. O poema serviu de subsídio para a confecção de textos coletivos sobre como as crianças gostariam que fossem o quintal da casa delas. Este foi um momento de reflexão junto às crianças e à comunidade escolar, a partir do olhar das crianças que relataram o desejo de ter em suas casas um espaço verde com árvores, gramas, insetos e sombra, muita sombra, onde

Figura 7. Pé de romã



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

pudessem fazer churrasco com suas famílias, brincar com outras crianças e criar animais.

A história do menino que tinha um quintal tão especial ganhou o coração das crianças, e trouxe, também, a reflexão sobre o lixo que ocupa os espaços livres das ruas e de algumas casas, visto que algumas relataram que no quintal de suas casas havia lixo, como resto de materiais de construção, coisas acumuladas que não usavam e lixo propriamente dito.

Diante disso, trabalhamos possíveis ações sustentáveis a serem praticadas no dia a dia, por meio da separação do lixo, do consumo consciente, da importância da coleta do lixo, e dos 5 R's proposto no Guia: Repensar, Recusar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar (figura 8).

Setembro, o mês da primavera, chegou e com ele realizamos a confecção de um Livro-Herbário produzido coletivamente por todas as turmas da escola, cada turma apresentou de forma artística uma determinada planta que possa fazer chá. Assim, criou-se um riquíssimo subsídio para mostrar as crianças, de forma lúdica e formal, as diversas plantas que podemos utilizar em nosso benefício. A confecção do livro, bem como diversas outras atividades relacionadas ao contato com a natureza, fizeram parte do cronograma de atividades da turma para o Circuito de Ciências, que trouxe como tema "Chá com Arte".

Na turma foram realizadas muitas atividades de acordo com o tema, mas a que se destacou foi a atividade realizada com tintas da natureza, em que foi usado urucum, raiz de açafraão e pó de café. A turma usou a técnica chamada Monotipia que

consiste em uma técnica através da qual se obtém uma única gravura, pintando a imagem em uma superfície plana, lisa e transferindo-a através de pressão com a mão.

A possibilidade de usar artifícios da natureza para se obter tintas encantou a turma, que buscou nos passeios realizados pelas áreas externas da escola, objetos como pedra, madeira, terra, entre outros, que possibilitassem a exploração artística dele no papel ou em outro material (figura 9).

Referencial teórico

Os planejamentos das experiências vivenciadas pela turma tiveram como referências teóricas o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – em seu artigo 29, que dispõe: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996). Bem como o que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 21) que em seu artigo 9º discorre:

Art. 9º. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

O Currículo em Movimento da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (2014, p. 95), no caderno Educação Infantil, salienta que:

A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e a do grupo onde vive. A Pré-escola deve proporcionar às crianças uma formação integral através das aprendizagens, tendo na ação pedagógica a necessidade, interesse, realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida: As Interações com a Natureza e a Sociedade possibilitam à criança estabelecer relações entre o meio social e natural do qual faz parte, proporcionando assim a compreensão da importância dos cuidados com a saúde, preservação do meio ambiente, bem como o respeito e a construção dos vínculos afetivos para uma boa convivência.

Figura 8. Separação de materiais recicláveis



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

Figura 9. Técnica monotipia com tinta de açafraão



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

Figura 10. Interações com a natureza



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

Avaliação

O Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) define que, “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Pensando assim, a avaliação das crianças no projeto “Sentir, conhecer e experimentar, criança na natureza já!”, ocorreu concomitante ao seu desenvolvimento.

Durante todo o tempo de exploração e desenvolvimento do projeto as práticas avaliativas se fizeram presentes nas etapas do trabalho, com isso, conseguiu-se subsídios para modificar a prática de ensino e aperfeiçoá-la com a finalidade de garantir o interesse e atender as necessidades demonstradas pelas crianças.

Utilizou-se diversas formas para se registrar o pensamento da criança e formalizá-lo utilizando o papel, as expressões artísticas, o diálogo e a prática social que serviram como base para avaliar o trabalho pedagógico, sabendo que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 16):

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças. A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 22):

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Dessa maneira, a validação da aprendizagem e do ensino ocorreu em diferentes momentos, utilizou-se uma pauta de observação que registrou as falas, expressões, o relacionamento entre as crianças e entre a criança e a natureza, a interação com o objeto e

Figura 12. Lanche saudável enviado pela família: mudança de hábitos alimentares



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

Figura 11. O encontro com uma joaninha



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

Figura 13. Registro de conhecimentos



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

Figura 14. Piquenique



Fonte: Leiliana Monte, Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá, 2017

com os outros, e, além disso, o desenho das crianças como a representação do seu pensamento e da sua prática (figura 12).

Diante das boas colheitas realizadas com o desenvolvimento do projeto ‘Sentir, conhecer e experimentar, criança na natureza já!’, surgiram ideias para formular um novo projeto que aborde as peculiaridades da cidade e do campo, com seus espaços e características, para a conscientização da interdependência entre esses espaços, bem como, sua preservação e importância para a sustentabilidade planetária.

Com essas experiências pedagógicas foi possível se aproximar mais da comunidade escolar, dos saberes, das pessoas e dos seres vivos que compõe a escola. O espaço escolar passou a ter um novo significado em que a sala de aula deixou de ser o único lugar propício para acontecer a aprendizagem e tornou-se só mais uma possibilidade na imensidão desse espaço (figuras 13 e 14).

Assim, uma nova trajetória profissional foi aprendida, visto que, a escola como um todo, espaços físicos, servidores e comunidade contribuem de forma dialética com a aprendizagem significativa dos envolvidos nesse processo, e não somente na relação da professora ou professor com a criança dentro de uma sala de aula. ■

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, aprovado em 11 de novembro de 2009.

BRASÍLIA. **Curriculo em Movimento da Educação básica** – Educação Infantil. Brasília/DF: Secretaria de Estado de Educação-SEEDF/GDF, 2014.

_____. **Guia da V Plenarilha da Educação Infantil**: A criança na natureza: por um crescimento sustentável. Brasília/DF: Secretaria de Estado de Educação-SEEDF/GDF. Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Políticas Públicas Educacionais/Diretoria da Educação Infantil, 2017.

_____. **Guia da IV Plenarilha da Educação Infantil**: A cidade e o campo que as crianças querem. Brasília/DF: Secretaria de Estado de Educação-SEEDF/GDF. Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Políticas Públicas Educacionais/Diretoria da Educação Infantil, 2016.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Ciranda Digital

 Rosângela Prescendo Tonin *
Gisoneide Moreira Matos **

Resumo: O presente relato de experiência integra um trabalho realizado num Jardim de Infância da rede pública do Distrito Federal, com crianças entre quatro e seis anos, no ano letivo de 2017. O projeto Ciranda Digital é desenvolvido pelos professores do laboratório de informática. As aulas são realizadas semanalmente, durante 30 minutos para grupos de, em média 11 crianças. O tempo é dividido em dois momentos: nos primeiros 15 minutos desenvolvem-se atividades de psicomotricidade por meio de jogos e brincadeiras; nos 15 minutos seguintes, as crianças interagem com o computador, fazem uso do software educacional GCompris, do paint e do editor de textos. Destaca-se que o trabalho é orientado pelos professores, com atividades dirigidas e a livre escolha da criança, cuja proposta é integrar várias linguagens, principalmente a digital, a corporal, a oral e a escrita. No decorrer do ano letivo, tornou-se perceptível a satisfação e o entusiasmo das crianças durante as aulas, além disso, evidencia-se a melhora nas habilidades motoras e no manuseio do computador, como domínio do mouse e do teclado. Por outro lado, percebe-se a cooperação espontânea entre as crianças, onde as que têm mais facilidade auxiliam os colegas com dificuldade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicomotricidade. Tecnologias. Computador. Brincadeiras.

* Rosângela Prescendo Tonin é graduada em Letras pelo UniCeub, mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: rosangelaprescendo@gmail.com.

** Gisoneide Moreira Matos é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília, especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: gisoneidemm@hotmail.com.

Objetivo Geral

Utilizar as diferentes linguagens, em especial, a digital e a corporal de modo a avançar no processo de significados, enriquecendo a capacidade expressiva.

Objetivos Específicos

- Interagir com diferentes recursos tecnológicos, de modo a desenvolver autonomia e o pensamento crítico.
- Conhecer e manusear os periféricos do computador (*mouse*, teclado, monitor, etc.).
- Estimular as crianças a explorarem os recursos de *softwares* educacionais, em especial, o *Linux* Educacional, os programas multidisciplinares *GCompris*, o *Tux Paint* e jogos educativos de forma lúdica.
- Ouvir e comentar histórias e músicas.
- Utilizar o editor de textos para escrever o próprio nome e palavras-chave de temas em estudo.
- Utilizar o editor de imagens para criar desenhos e fazer pinturas coloridas.
- Desenvolver a coordenação motora global por meio de jogos, músicas, ginásticas (atividades exploratórias de espaços estruturados com diferentes implementos - cordas, arcos, bastões, cones, cubos, etc.) e brincadeiras.

Desenvolvimento

A educação deve possibilitar ao ser humano o desenvolvimento de suas potencialidades nas dimensões física, social, emocional, cultural e cognitiva e, ainda, nas relações consigo e com os outros. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da escola, ambiente onde se desenvolveu o trabalho pedagógico exposto neste relato de experiência, é pautado pelos princípios éticos, políticos e estéticos elencados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010). Esses princípios são trabalhados de forma integrada de modo que um desenvolva e mobilize o outro, materializando-se na construção de um trabalho coletivo, especialmente com a participação da família. Por outro lado, a ação pedagógica enfatiza a adoção de procedimentos capazes de favorecer a compreensão dos processos científicos e tecnológicos em que se baseiam os processos de produção de nossa sociedade de forma lúdica, de maneira que o espaço da brincadeira esteja garantido às crianças.

A partir do contexto acima, apresenta-se um relato de experiência que descreve as atividades desenvolvidas pelo *Projeto Ciranda Digital*, no ano de 2017, num Jardim de Infância da rede pública de ensino do Distrito Federal, com crianças de 4 e 5 anos. Parte-se do pressuposto de usar recursos tecnológicos e jogos envolvendo a psicomotricidade para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Kramer (2006), deve-se assegurar à criança, na Educação Infantil, o direito de brincar, aprender e criar, pois a educação como prática social, abrange o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. Desse modo, ao utilizar o computador como ferramenta de ensino proporciona-se o contato com a tecnologia, à informação para potencializar conhecimentos. Além disso, aliam-se brincadeiras com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de

habilidades motoras e emocionais, entre outras. Tais estratégias visam atender a proposta do Projeto Político Pedagógico da escola, quanto à necessidade atual de buscar novas formas de criação e produção de saberes nas práticas de ensino, disponibilizando meios adequados à faixa etária das crianças. No mundo atual, é inegável a presença das tecnologias na vida das pessoas, portanto, a escola não pode ficar indiferente a essa realidade. Mas, para inserir a tecnologia na escola torna-se imprescindível qualificar o professor. Tajra (2008) afirma ser indispensável à formação do professor perante essa nova realidade. O professor deve ser capacitado de modo a conseguir estabelecer um enlace entre a tecnologia e a proposta pedagógica da sua escola.

O computador é instigante, atrativo e seu uso permite à criança a possibilidade de expressar seus pensamentos e imaginações de uma forma lúdica e divertida, tornando a aprendizagem mais interessante e cooperativa (Pereira & Lopes, 2005). Assim, vale ressaltar que é de fundamental importância que os conteúdos pedagógicos da Educação Infantil sejam desenvolvidos baseados nas experiências das crianças com o mundo. Nessa faixa etária, as crianças são mais ativas e intensas, assim sendo, deve-se explorar seu potencial e criatividade proporcionando atividades para a aquisição de habilidades e competências. Ante o exposto, a informática propõe possibilidades de ir além ao oportunizar a pesquisa e a criação, bem como, é mais uma ferramenta para o desenvolvimento dos aspectos social, cognitivo e motor da criança, possibilitando descobertas e aprendizagens significativas.

No projeto *Ciranda Digital*, as aulas de informática são planejadas com atividades correlacionadas aos temas desenvolvidos pelo professor regente e atendendo ao Projeto Político Pedagógico da escola, seja através da rodinha, conversas, músicas, vídeos ou brincadeiras, além de atividades de psicomotricidade. Em relação à psicomotricidade, Oliveira (2016, p. 48) destaca o seguinte:

Para a criança agir através de seus aspectos psicológicos, psicomotores, emocionais, cognitivos e sociais, precisa ter um corpo "organizado". Esta organização de si mesma é o ponto de partida para que descubra suas diversas possibilidades de ação e, portanto, precisa levar em consideração os aspectos neurofisiológicos, mecânicos, anatômicos e locomotores.

Com objetivo de construir um espaço pedagógico desafiador à criança e atendê-la individualmente, sempre que solicitasse, organizamos as aulas para pequenos grupos. Desse modo, a turma é dividida em dois grupos. Um grupo permanece na classe com o professor regente e o outro, acompanhado pelo professor responsável pelo projeto, se dirige ao laboratório de informática onde são desenvolvidas as atividades. A proposta de dividir a turma em dois grupos, também, permite o uso do computador individualmente por cada criança (temos um número reduzido de máquinas) e possibilita aos professores da classe comum planejar para esse momento atividades diferenciadas e reforçar conteúdos.

Cada grupo permanece no laboratório de informática por 30 minutos onde são realizadas as atividades do projeto, em dois momentos. No primeiro, trabalha-se com psicomotricidade

Figura 1. Jogo da Amarelinha



Fonte: autoras

Figura 2. Jogo das Pegadas



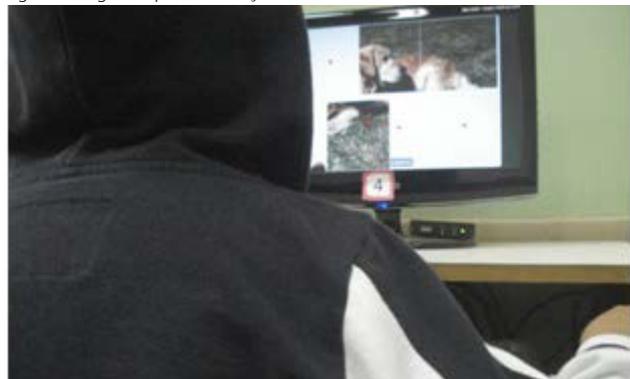
Fonte: autoras

Figura 3. Atividade de rolar a bola



Fonte: autoras

Figura 4. Jogo de quebra-cabeça



Fonte: autoras

Figura 5. Jogo "Homem Batata"



Fonte: autoras

por meio de brincadeiras e brinquedos cantados como: Amarelinha, Jogo das pegadas, A canoa virou, "Corre-cutia,"... Em outras aulas projetamos no *data show* pequenos vídeos sobre temas em estudo (datas comemorativas, regras de convivência, valores, hábitos) e, em seguida, ocorre a exploração do assunto com conversas, dramatizações, imitações, etc. No segundo, acontece a interação da criança com o computador onde as tarefas são mediadas pelo professor buscando um enlace com a dinâmica realizada no primeiro momento. No entanto, há aulas em que as crianças têm a oportunidade de manusear livremente o computador, isto é, podem escolher as atividades de sua preferência. O intuito é abrir um espaço para a criança manipular a máquina com mais autonomia e incentivar a curiosidade, entretanto, o professor se mantém próximo para auxiliar, se solicitado.

Nos quadros 1 e 2, e nas figuras 1 a 5, são apresentadas algumas dinâmicas das aulas no laboratório de informática.

Referencial teórico

As tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano dos indivíduos, e nas escolas não poderia ser diferente. Para Tajra (2008, p. 27):

O ganho do computador em relação aos demais recursos tecnológicos, no âmbito educacional está diretamente relacionado à sua característica de interatividade, à sua grande possibilidade de ser um instrumento que pode ser utilizado para facilitar a aprendizagem individualizada, visto que ele só executa o que ordenamos, portanto, limita-se aos nossos potenciais e anseios.

Barbosa e Horn (2008) discorrem sobre a era da globalização em que vivemos, onde a sociedade contemporânea está organizada em rede, isso torna possível a formação de elos que compartilham os mesmos códigos de comunicação. Então, afirmam que para poder participar dessa rede, é indispensável aos indivíduos se apropriarem desses códigos, portanto a escola nos dias atuais precisa oferecer diferentes linguagens simbólicas, dentre elas a linguagem digital. As autoras evidenciam ainda que, a escola precisa repensar sua forma de atuar e incorporar novos modos de ensinar, assim o acúmulo de saberes oriundos da transmissão de conhecimentos deve ceder lugar à

Quadro 1. Plano de aula número 1 (laboratório de informática)

Objetivos	Conteúdos	Desenvolvimento	Avaliação
<p>1. Reconhecer o computador e suas partes (tela, gabinete, teclado e mouse).</p> <p>2. Manusear o mouse.</p> <p>3. Trabalhar coordenação motora fina e ampla.</p>	<p>1. Computador e suas partes.</p> <p>2. Coordenação motora ampla e fina.</p> <p>3. Partes do corpo (mão).</p>	<p>1. Buscar na sala de aula o primeiro grupo de crianças.</p> <p>2. Na rodinha: apresentações: professoras/crianças/sala/computadores; nomear cada parte do computador.</p> <p>3. Formar uma fila para que cada criança possa arrastar por um trajeto, previamente estabelecido, uma bola de pilates. Destacar para a criança que o movimento é de rolar a bola e não lançá-la.</p> <p>4. Executar o movimento de abrir e fechar a mãozinha para prepará-la pra usar o mouse.</p> <p>5. Atividade no computador: movimentar o mouse “pra lá e pra cá” para apagar manchinhas que escondem um bicho. Pedir à criança para nomear o animal que aparecer.</p> <p>6. Voltar com o primeiro grupo para a sala de aula e levar para o laboratório o segundo grupo.</p> <p>Duração da aula: 30 minutos.</p>	<p>Será feita durante a aula, observando e anotando o desempenho, o interesse e entusiasmo da criança com o intuito de redimensionar dificuldades que surgirem.</p>

Fonte: autoras

Quadro 2. Plano de aula número 12 (laboratório de informática)

Objetivos	Conteúdos	Desenvolvimento	Avaliação
<p>1. Identificar partes do corpo.</p> <p>2. Arrastar com o mouse figuras para completar o “Homem Batata”.</p> <p>3. Trabalhar a coordenação visomotora.</p>	<p>Partes do corpo. Programa</p> <p>Programa <i>GCompris</i>: “Homem Batata”.</p>	<p>1. Na rodinha apresentar a música: <i>Cuidado!</i> <i>Cuidado olhinho no vê! (bis)</i> <i>O Salvador do céu está olhando pra você</i> <i>Cuidado olhinho no que vê</i> <i>Cuidado boquinha no que fala!</i> <i>Cuidado mãozinha no que pega!</i> <i>Cuidado pezinho onde pisa!</i> Cantar destacando as partes citadas; conversar com as crianças sobre a letra da música: <i>o que a música nos ensina/alerta?</i></p> <p>2. Ensinar a brincadeira: Faça o que o macaco manda! Não faça o que eu faço! A professora fala: <i>Macaco mandou pegar no cabelo! Mas, a professora pega na barriga.</i> A criança deverá pegar no cabelo e assim por diante até a criança pegar em todas as partes do corpo e/ou até o interesse acabar.</p> <p>3. No computador o jogo do Homem Batata. O jogo consiste em completar o homem batata com olhos, boca, nariz, orelha, etc.</p> <p>Duração da aula: 30 minutos.</p>	<p>Dar-se-á por observação e acompanhamento das atividades propostas e anotações sobre o desempenho das crianças.</p>

Fonte: autoras

capacidade de atuar e organizar conhecimentos em função das demandas da sociedade contemporânea.

Outro aspecto importante no trabalho com a Educação Infantil é o trabalho com a psicomotricidade. A criança se encontra numa fase de intenso desenvolvimento cognitivo e motor, por isso, necessita ser adequadamente estimulada e motivada. Para Oliveira (2016, p. 50) “Uma grande preocupação para todos aqueles que lidam com crianças deveria ser ajudá-las a usar seu corpo para apreender os elementos do mundo que as envolve e estabelecer relações entre eles, isto é, auxiliar a desenvolver a inteligência”.

A partir de atividades psicomotoras e a utilização de recursos tecnológicos, pretende-se reforçar os conteúdos ministrados na classe comum. Desse modo, o projeto contribui para o desenvolvimento do pensamento conceitual ao estimular o questionamento, a exploração e a coordenação motora para

que cada criança conquiste gradativamente autoconfiança e aprendizagem consciente.

No mundo atual, é inegável a influência que as tecnologias de informação e comunicação trazem aos processos de ensino-aprendizagem em qualquer fase da vida. Ao pensar nas instituições educacionais, o uso do computador e de recursos tecnológicos contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autocrítica, da autonomia e da liberdade responsável dos estudantes desde a mais tenra idade. Diante disso, é importante oferecer, na escola, o acesso à tecnologia desde a Educação Infantil. Conforme Schlickmann et al. (2006) a presença da informática na educação vem enriquecer o caráter pedagógico contribuindo para o trabalho docente que, junto a outros elementos, pode transformar o processo de ensino-aprendizagem ao possibilitar melhor qualidade de ensino, bem como, proporcionar mais autonomia na busca de conhecimentos.

Por outro lado, Mattei (2003) afirma que o computador é um recurso que as crianças gostam, entretanto, é necessário acompanhar o seu uso criticamente para que se evitem os exageros e prejuízos à sua formação. O computador não pode substituir as brincadeiras, mas pode ser um aliado como ferramenta que coopera para o seu desenvolvimento no momento atual e futuro. Consoante a essas afirmações, as atividades de psicomotricidade visam trabalhar movimentos amplos, uma vez que, o manuseio do computador exige movimentos precisos e sutis. Sem o desenvolvimento de tais movimentos de coordenação motora, a criança poderá ter dificuldade de acompanhar os movimentos na tela, manusear o *mouse* e o teclado com precisão.

Tajra (2008) apresenta várias possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento de algumas habilidades na área da linguagem, do raciocínio lógico e destreza para atividades pictóricas quando a criança tem acesso a *softwares* educacionais ou não. Dessa forma, a presença de tais recursos contribui significativamente na aquisição de diversas competências. Schlickmann et al. (2006) discorrem sobre o binômio “Computador e Educação”, os autores chamam a atenção para o fato de que o computador é um instrumento, uma ferramenta que chegou para auxiliar a aprendizagem ao desenvolver habilidades intelectuais e cognitivas que contribuem significativamente para o despertar das potencialidades e da criatividade. Por isso, a Informática Educativa, se for bem direcionada, torna-se um instrumento ímpar na formação de qualquer estudante. Assim, a escola, nos dias atuais, com a missão de preparar o indivíduo para a vida não pode se furtar a essa realidade. Cabe ainda afirmar que em pleno século XXI, as tecnologias fazem parte do nosso cotidiano, queiramos ou não.

O uso e o domínio dos recursos disponíveis na informática podem proporcionar vários benefícios à criança. Segundo Tajra 2008, (p. 36 e 37), é possível elencarmos que a informática na educação proporciona: autonomia nos trabalhos, desenvolvimento da criatividade, aumento na motivação, aguçamento da curiosidade, ajuda coletiva e dinamismo, aumento da concentração, estímulo à aprendizagem de novas línguas, ampliação da capacidade de comunicação e da estruturação lógica do pensamento. Sobretudo, a informática educativa pode constituir-se num importante recurso que potencializa a aprendizagem, desde que sua utilização seja acompanhada pela mediação do professor, e por um novo paradigma educacional, diferente daquele que visava unicamente à transmissão e a memorização de informações.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, a fim de garantir experiências diversas como as sensoriais, expressivas, corporais, bem como, a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos, entre eles, o computador, projetores e máquinas fotográficas. Em acordo às Diretrizes, o Currículo em Movimento da Educação Infantil (2013, p. 151) aponta a importância da linguagem digital e a necessidade de sua implementação para as crianças desde tenra idade:

As crianças do século XXI interagem com a linguagem digital muito precocemente. A elas são ofertados brinquedos que emitem sons e

imagens, e jogos eletrônicos. Também não se pode esquecer o aparelho da televisão onipresente nas casas brasileiras. Computadores, videogames, celulares, tablets não são mais acessórios exclusivos dos adultos.

Quanto à psicomotricidade, busca-se torná-la um instrumento para auxiliar, remediar e prevenir a criança de possíveis dificuldades em sala de aula. Em consonância com o Currículo em Movimento da Educação Infantil (2013, p. 109), destaca-se:

Trabalhar com o movimento exige ultrapassar o simples deslocamento do corpo no espaço, pois a linguagem corporal permite a exploração e a descoberta dos espaços e ambientes, a expressividade e a interação com práticas histórico-culturais. Deixa de ser individual e passa a ser um campo coletivo. Conjugam-se aí o individual e o social, seja pela aquisição do autocontrole do corpo, seja pela percepção do corpo do outro nas relações estabelecidas.

Avaliação

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), a avaliação se constitui numa observação crítica e criativa das atividades, brincadeiras e interações da criança. Como parte indispensável no processo de ensino-aprendizagem, deve conter vários registros tanto dos adultos quanto das crianças (relatórios, fotografias, desenhos, etc.). Por retroalimentar o trabalho educativo, seus resultados são fundamentais para constatar os progressos e repensar o planejamento nos aspectos ineficazes ou onde foram encontradas dificuldades. Desse modo, o Currículo em Movimento da Educação Infantil (2013) aponta:

A finalidade básica da avaliação é servir para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula. A avaliação que caminha nesse sentido poderá produzir informações para aqueles que, ao avaliar, também aprendem (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 79).

Como um processo contínuo, a avaliação é diagnóstica, dialética e parte integrante das relações de ensino-aprendizagem. Para Luckesi (2003, p. 85) “a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula a um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino, não possuindo uma finalidade em si.”

Entende-se que para o uso das tecnologias da informação na Educação Infantil, é preciso organizar um ambiente não apenas composto por recursos tecnológicos, mas um espaço com riqueza de materiais como livros, jogos, brinquedos, tapetes, almofadas, um lugar aconchegante e agradável onde as crianças possam vivenciar diferentes experiências. Por outro lado, as atividades nesse local serão planejadas para possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências das crianças relacionadas à faixa etária estimulando o processo cognitivo voltado à aquisição da linguagem oral e escrita. Por último, destaca-se a preocupação de trabalhar a socialização ao oportunizar a interação entre pares num clima de cooperação, de ludicidade e respeito às individualidades, aspectos evidenciados no projeto político pedagógico da escola.

Em relação à psicomotricidade, o propósito é colaborar com o desenvolvimento de habilidades importantes às primeiras aprendizagens. Para Oliveira (2016) o corpo é a referência que o indivíduo tem para interagir com o ambiente que o cerca.

Assim, o trabalho com psicomotricidade contribui para a aquisição de conceitos necessários à uma boa alfabetização, uma vez que explora noções de espaço: embaixo, em cima, ao lado, atrás, direita, esquerda, etc.. ■

Referências bibliográficas

- BARBOSA, C.S.; HORN, G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Brasília, 2013.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Org Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MATTEI, C. O. **Prazer de Aprender com a Informática na Educação Infantil**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG). Indaial: 2003. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/novembro2011/pedagogia_artigos/ainformedinf.pdf> Acesso em: fev. 2017.
- OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 20ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2016.
- PEREIRA, A. R.; LOPES, R. D. **Legal: ambiente de autoria para educação infantil apoiada em meios eletrônicos interativos**. Universidade de São Paulo: XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação na Educação, 2005.
- SCHLICKMANN, V.; SIOTA, D.; POLO, E. T.; GOBBI, L. **Informática na Educação Infantil**. Revista Educação em Rede, v. 1, nov. 2006.
- TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 2008.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ **Você Separa, a Cidade Cresce e a Vida Agradece**

 Rita Barreto de Sales Oliveira *

Resumo: Trata-se do projeto de preservação do meio ambiente desenvolvido numa turma de Educação Infantil, 2º período, vespertino, no jardim de Infância 316 Sul. O desenvolvimento desse projeto apresentou as seguintes etapas: a) Na escola: Exploração do tema, realização dos trabalhos, exposição dos trabalhos para toda a comunidade escolar: alunos, professores, servidores e pais e/ou responsáveis; b) Na Plenarinha: Exposição dos trabalhos; c) No VII Circuito de Ciências das Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Etapa Regional): Exposição e apresentação oral dos trabalhos. O objetivo geral do projeto, “Desenvolver na criança a consciência da importância da preservação ambiental para a vida em comunidade”, foi atingido, considerando que, ao final, os alunos conseguiram verbalizar para o público em geral e para os avaliadores do VII Circuito de Ciências das Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a ideia de que os rios devem ser preservados da poluição, que deve haver a coleta seletiva do lixo e que deve haver cuidado com o manuseio desse lixo para que não haja contaminação dos futuros alimentos.

Palavras-chave: Coleta seletiva. Preservação do meio ambiente. Plantio de hortaliças e plantas medicinais.

* Rita Barreto de Sales Oliveira é licenciada em Letras pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1984, mestre em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília – UnB (2008), doutora em Ciências da Educação pela Universidad Americana – PY (2014), e pós-doutoranda pela Universidad Iberoamericana de Asunción – PY em parceria com o Instituto IDEIA-BR. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: ritabarretoss@yahoo.com.br.

Objetivo Geral

Desenvolver na criança a consciência da importância da preservação ambiental para a vida em comunidade.

Objetivos Específicos

- Trabalhar hábitos e atitudes relacionados à preservação do meio ambiente no cotidiano do estudante para que este se aproprie dos mesmos no seu dia a dia.
- Trabalhar a coleta seletiva através das cores: azul, amarela, verde, vermelha e marrom.
- Estimular o interesse pelo plantio de hortaliças e plantas medicinais.
- Estimular o interesse pela natureza.
- Estimular a linguagem oral.
- Estimular a criatividade por meio de trabalhos artísticos e manuais.

Desenvolvimento

O Jardim de Infância 316 Sul, unidade de ensino do Plano Piloto que atende Educação Infantil nos níveis Jardim I (quatro anos) e Jardim II (cinco anos) e tem aproximadamente 120 alunos, nos turnos matutino e vespertino.

Conforme se afirma no Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2013):

(...) a Pré-escola deve propiciar às crianças uma formação integral por meio das aprendizagens, centrando-se na ação pedagógica a necessidade, o interesse, a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida. Dessa forma, o cuidado consigo e com o outro é manifestado por níveis mais avançados de sociabilidade, formação da conduta arbitrada, desenvolvimento das instâncias morais e éticas dos comportamentos, capacidade para análises, sínteses e generalizações primárias, percepção mais acurada de si e de seu entorno, aprimoramento da capacidade de estabelecer conexões entre motivos, finalidades e sentimentos.

Já as Interações com a Natureza e a Sociedade permitem que a criança estabeleça relações entre o meio social e natural do qual faz parte, proporcionando que se compreenda a importância dos cuidados com a saúde, preservação do meio ambiente, bem como o respeito e a construção dos vínculos afetivos para uma boa convivência. Nessa linha de entendimento, a aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita na Pré-escola é considerada fundamental na ampliação da capacidade de inserção e comunicação no mundo letrado pelas crianças, elemento fundamental para a formação do sujeito crítico que vive em constante processo de construção do conhecimento e desenvolvimento. Então, por meio da Linguagem Artística, as crianças conhecem e exploram diversas possibilidades e diferentes materiais com a intenção de ampliar a capacidade de expressão e comunicação. A arte proporciona às crianças situações que favoreçam o desenvolvimento da observação, percepção e criatividade na perspectiva, não somente da apreciação, mas também, da produção.

Foi na estreita observação desses princípios estabelecidos no Currículo em Movimento da Educação Básica, no que se refere à Educação Infantil, que o projeto “Você Separa, a Cidade Cresce e a Vida Agradece” foi concebido e inserido no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.

Dessa forma, o estudo ao qual me refiro foi realizado por todo o corpo discente do estabelecimento nos meses de agosto e setembro de 2017, porém, minha turma do 2º período do turno vespertino, o 2º C, foi inscrita no VII Circuito de Ciências das Escolas

da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, tendo sido vencedora na Etapa Regional no Segmento Educação Infantil. O trabalho pedagógico refere-se ao projeto “Você Separa, a Cidade Cresce e a Vida Agradece”, que foi desenvolvido, primeiramente, em duas partes distintas: exploração do tema e exposição dos trabalhos realizados durante o estudo. Assim, após ter examinado bastante o tema, utilizando os mais diversos recursos, incluindo-se o plantio de sementes e mudas, realizou-se uma exposição dos trabalhos na própria escola, a qual ficou aberta à comunidade para que pudesse ser apreciada. Tal etapa foi realizada no mês de agosto.

Após esta etapa, as crianças já cientes da importância da preservação do meio ambiente por meio da coleta seletiva e dos cuidados básicos requeridos no plantio de hortaliças e plantas medicinais, continuaram estudando o assunto, uma vez que estavam se preparando para a apresentação no VII Circuito de Ciências das Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que ocorreu no mês de setembro.

O estudo foi realizado através da coleta seletiva e do plantio de hortaliças e de plantas medicinais, por meio de oficinas desenvolvidas em sala de aula e ao ar livre, o que promoveu a interação entre as crianças. A experiência se relacionou com o espaço escolar, com as peculiaridades e com a realidade sociocultural e econômica da comunidade em que a escola está inserida, uma vez que foram utilizados os utensílios existentes na própria escola. Assim, buscou-se plantas e hortaliças que são usadas, diariamente, pelas pessoas da comunidade escolar. Para essa etapa, foi necessário utilizar a seguinte metodologia:

- Conversa sobre coleta seletiva e plantio de mudas de hortaliças e de plantas medicinais, buscando conhecer as experiências das crianças sobre o assunto.
- Apresentação de uma nova lixeira, a do lixo orgânico, e da minhocasa (casa da minhoca), mostrando às crianças a importância desse bichinho na adubação e desenvolvimento das plantas.
- Estudo da coleta seletiva, utilizando as lixeiras já existentes na instituição de ensino nas cores: azul, amarela, verde e vermelha.
- Introdução de uma nova lixeira: de resíduos orgânicos (cor marrom).
- Manuseio de sementes e plantas.
- Plantio de mudas de hortaliças e plantas medicinais.
- Cuidados com as mudas plantadas (adubação, rega, retirada das ervas daninhas).
- Registro por meio de desenho e arte dos temas estudados: cartazes feitos com EVA, fotografias de revistas e jornais, fotografias tiradas das crianças na realização das oficinas, desenhos feitos com cola colorida, tinta guache, pincéis atômicos etc.
- Apresentação do estudo na própria escola no dia 18 de agosto de 2017 e no VII Circuito de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal no dia 13 de setembro de 2017.

A apresentação do estudo foi dividida em cinco estações:

1ª estação: Explicação da coleta seletiva: Um grupo de crianças explica a cor de cada lixeira – Azul (papel), Amarela (metal), Verde (vidro) e Vermelha (plástico).

2ª estação: Um segundo grupo de crianças explica o que é “lixo orgânico” e para que serve (vira adubo), mostrando uma lixeirinha de restos orgânicos.

3ª estação: Um terceiro grupo de crianças mostra a compostagem (explicando como ficou) ou o adubo (explicando o que é, e para que serve).

4ª estação: Um quarto grupo mostra hortaliças plantadas com adubo orgânico (cebolinha, coentro, salsa etc.) e plantas medicinais (camomila, arruda, etc.).

5ª estação: Degustação de chá (colhido da horta) e comida feita com hortaliças (colhidas na hora).

Ao final do projeto, percebeu-se que as crianças estavam aptas a utilizar os conhecimentos adquiridos em sua vida diária.

Durante a execução do projeto, verificou-se que algumas crianças já conheciam alguns aspectos dos assuntos estudados, enquanto outras se mostraram entusiasmadas ao manusear as mudas de plantas pela primeira vez. Uma criança relatou no dia seguinte ao do plantio de sua muda de hortelã, que mal conseguiu dormir pensando na plantinha. O projeto inicial foi desenvolvido com incremento de novas ideias para garantir o alcance dos objetivos, como por exemplo, trocar uma muda por outra mais acessível. O maior obstáculo encontrado foi a ansiedade das crianças que quase não conseguiram conter a emoção ao manusear as mudinhas e sementes de plantas que estavam ao seu dispor, o que foi contornado com a informação de que todos teriam o direito de plantar e cuidar de pelo menos uma planta. Os momentos mais significativos foram aqueles em que as crianças mostraram que sabiam colocar os diferentes tipos de lixo nos vasilhames adequados (figuras 1 a 6).

Figura 1. As crianças da escola aprendendo sobre o projeto com a coordenadora Tersila.



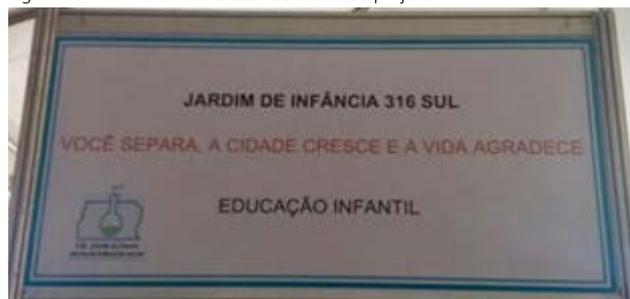
Fonte: <https://www.facebook.com/ji316s/>

Figura 2. As crianças da escola, a coordenadora, as professoras Rita Barreto, Sabrina e Andreia e a educadora social Maria do Carmo na entrada do evento



Fonte: <https://www.facebook.com/ji316s/>

Figura 3. Placa indicando o estande do nosso projeto



Fonte: <https://www.facebook.com/ji316s/>

Figura 4. Apresentação de projeto no estande do VII Circuito de Ciências



Fonte: <https://www.facebook.com/ji316s/>

Figura 5. As turmas da professora Rita Barreto e do professor Célio no estande do projeto



Fonte: <https://www.facebook.com/ji316s/>

Figura 6. Crianças do 2º C exibindo suas medalhas de ouro. Também aparecem a diretora Adriana, a coordenadora Tersila, a professora Rita Barreto e a educadora social Fernanda



Fonte: <https://www.facebook.com/ji316s/>

Referencial teórico

Tendo em vista que as crianças na Educação Infantil manifestam algumas características de um investigador, ou seja, a curiosidade e a criatividade e, que o professor deve contribuir para acentuar os questionamentos durante as conversas e brincadeiras do cotidiano levando-as a testarem hipóteses e provocando-lhes a necessidade de procurar e vivenciar, por meio de projetos, novos conhecimentos, procurou-se um referencial teórico que abrangesse os assuntos do tema estudado.

Dessa forma, para estudar plantas aromáticas e medicinais buscamos em Agrícola (2017), o texto “Produção de plantas aromáticas e medicinais” o qual afirma que tais plantas, cada vez mais, têm chamado a atenção do mercado, devido à valorização crescente da sociedade para os benefícios destas culturas e, conseqüentemente, o maior interesse de várias indústrias para a comercialização destas, em diferentes formatos.

Igualmente, para sabermos mais sobre o aproveitamento do lixo orgânico, recorremos a Duarte (2017) com o seu texto “Reaproveitando o lixo orgânico através da compostagem”, no qual se afirma que este é um processo que pode ser usado para modificar diferentes tipos de resíduos orgânicos em adubo que, quando adicionado ao solo, aprimora as suas características físicas, físico-químicas e biológicas. E, em consequência, pode-se observar maior eficiência dos adubos minerais empregados nas plantas, proporcionando mais vida ao solo, que oferece produção por mais tempo e com mais qualidade.

Para nos aprofundarmos no assunto sobre resíduos sólidos urbanos, destacamos a contribuição de Pereira e Gonçalves (2011):

(...) os resíduos sólidos urbanos – RSU, popularmente chamados de lixo doméstico, têm tendência a aumentar, sendo seu destino, um dos maiores problemas ambientais que a sociedade enfrenta na atualidade, uma vez que, a capacidade dos Aterros Sanitários é finita e os custos da sua manutenção muito altos. (PEREIRA; GONÇALVES, 2011)

Finalmente, para entendermos um pouco mais sobre coleta seletiva, recorremos à Redação (2013), que assevera que a coleta seletiva é uma prática cada vez mais disseminada entre as nações e que o Brasil tem se esforçado para se adequar à reciclagem, mas apesar disso, somente cerca de 10% das cidades brasileiras já acederam à tal prática.

Esse cuidado com a pesquisa relacionada ao tema proposto leva em consideração o Currículo Básico de Educação Infantil que afirma que a criança deve:

(...) explorar o meio natural e social em que vive; estabelecer relações entre os diversos elementos e seres que os compõem; enriquecer suas experiências; adquirir o gosto pela pesquisa; ampliar o prazer pelas descobertas; desenvolver e fortalecer hábitos de uma vida sadia em relação à higiene, alimentação e recreação (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 85).

Também considera as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2010, p. 17), que assegura que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A construção de projetos possibilita a constante reflexão da prática pedagógica, articulando as experiências realizadas e o contexto vivenciado pelas crianças. Os temas nascem a partir das necessidades/desejos do grupo percebidos pelo/pela professor/a, que necessita ter o papel de mediador na sala de aula, isto é, viabilizar e organizar o trabalho por meio de constantes observações para captar o que desperta o interesse das crianças. Os temas são colocados em discussão no grupo por meio das rodas de conversa, as quais são momentos importantes, porque constituem o espaço de argumentações/contribuições acerca de determinados assuntos. Assim, é oportunizada uma educação dialógica, onde os conhecimentos de mundo entrelaçam-se aos conhecimentos científicos, por meio da observação dirigida. Nesse sentido, o professor ou professora assume, nessa proposta educativa, uma postura não neutra, levando as crianças a explicitarem seus posicionamentos. O planejamento desenvolvido através de projetos pedagógicos, em educação infantil fundamenta-se numa aprendizagem significativa para as crianças. Eles podem ter origem nas brincadeiras, na leitura de livros infantis, na existência de eventos culturais, nas áreas temáticas trabalhadas, nas necessidades observadas quanto ao desenvolvimento infantil (DISTRITO FEDERAL, 2008).

Foi sob esta ótica que o projeto “Você Separa, a Cidade Cresce e a Vida Agradece” foi concebido e desenvolvido.

Avaliação

Ao retomar o objetivo geral: “Desenvolver na criança a consciência da importância da preservação ambiental para a vida em comunidade”, verifiquei que este foi atingido, uma vez que as crianças conseguiram verbalizar para o público em geral e para os avaliadores do VII Circuito de Ciências das Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a ideia de que os rios devem ser preservados da poluição, devendo haver a coleta seletiva do lixo e o cuidado com o manuseio desse lixo para que não haja contaminação dos futuros alimentos.

Quanto aos objetivos específicos: a) Trabalhar hábitos e atitudes relacionados à preservação do meio ambiente no cotidiano do estudante para que este se aproprie dos mesmos no seu dia a dia; b) Trabalhar a coleta seletiva através das cores: azul, amarela, verde, vermelha e marrom; c) Estimular o interesse pelo plantio de hortaliças e plantas medicinais; d) Estimular o interesse pela natureza; e) Estimular a linguagem oral; e f) Estimular a criatividade por meio de trabalhos artísticos e manuais, constatou-se que estes também foram atingidos, porque cada um deles foi cuidadosamente realizado; o que pode ser constatado pela vitória no referido circuito. ■

Referências bibliográficas

- AGRÍCOLA, Marketing. **Produção de plantas aromáticas e medicinais**. 23 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://marketingagricola.pt/producao-de-plantas-aromaticas-e-medicinais/>>. Acesso em: 02/08/2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo de Educação Básica: Educação Infantil**. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC/SEF, 2008.
- _____. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/2_educacao_infantil.pdf>. Acesso em 02/08/2017.
- DUARTE, Kelvem Miguel. **Reaproveitando o lixo orgânico através da compostagem**. Disponível em: <<http://www.ebah.pt/content/ABAAgDowAl/reaproveitamento-lixo-organico-atraves-compostagem>>. Acesso em: 02/08/2017.
- PEREIRA, Adolfo Plínio; GONÇALVES, Mônica Maria. Compostagem doméstica de resíduos alimentares. In: **Pensamento Plural**: Revista Científica do UNIFAE, São João da Boa Vista, v. 5, nº 2, 2011. Disponível em: http://www.fae.br/2009/PensamentoPlural/Vol_5_n_2_2011/Artigo%202.pdf Acesso em: 22/08/2017.
- REDAÇÃO. **Benefícios da coleta seletiva e reciclagem**. 13 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.pensamentoverde.com.br/reciclagem/beneficios-da-coleta-seletiva-e-reciclagem/>>. Acesso em: 02/08/2017.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Sala Sensorial: Saberes e Sabores

 *Camila Aparecida dos Reis Alencar de Arruda **
*Michelle Michetti Mattioli do Carmo Patti ***
*Djane Heloisa da Costa Silva ****

Resumo: O presente trabalho relata a experiência com salas sensoriais no Centro de Educação Infantil Tiar Nair em Brazlândia em diálogo com o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal, com ações previstas no Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino, onde evidencia a construção de mundo pela criança na Educação Infantil e como esta ocorre em um espaço lúdico e convidativo. Espaço este todo pensado pedagogicamente para desenvolver a autonomia e o protagonismo infantil. Destaca-se que a creche atende crianças de zero a três anos.

Palavras-chave: Autonomia. Protagonismo. Lúdico. Sala. Sensorial. Creche.

* *Camila Aparecida dos Reis Alencar de Arruda é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Santos – UNISANTOS (2006). Em 2017, atuou como Orientadora Educacional no Centro de Educação Infantil Tia Nair em Brazlândia. Atualmente é Diretora Pedagógica do Centro Social Comunitário Tia Angelina - CEPI Ipê Rosa/Samambaia Sul – Brasília/DF. Contato: prof.camilareis@gmail.com.*

** *Michelle Michetti Mattioli do Carmo Patti é graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação Superior de Brasília (2012). Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Infantil Tia Nair. Contato: diretora.michellepatti@gmail.com.*

*** *Djane Heloisa da Costa Silva é graduada em Pedagogia pela Faculdade Caiçara - Brazlândia-DF (2005). Em 2017, atuou como Diretora Pedagógica do Centro de Educação Infantil Tia Nair em Brazlândia. Contato: djaneheloisa@yahoo.com.br.*

Objetivo geral

Desenvolver habilidades e competências por meio de atividades sensoriais.

Objetivos específicos

- Observar o corpo humano e os sentidos.
- Construir e aprimorar conhecimentos a partir de experiências sensoriais.
- Expressar sensações por meio de diferentes linguagens.
- Estabelecer relação de afeto e amizade com os colegas e educadores por meio de diferentes sensações.
- Reconhecer e estimular os sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato) presentes no corpo humano.
- Reconhecer os colegas e a si mesmo como ser importante e único; desenvolver o sentido de pertencimento como membro da turma por meio do momento diário da “chamadinha”.
- Iniciar a noção de tempo/espaço ao manusear o calendário.
- Observar as próprias mudanças de humor e as sensações inerentes a estas durante a atividade: “meu humor”.
- Realizar atividades lúdicas de letramento e numeramento por meio de letras e números móveis.
- Observar a importância das ações de higiene e saúde diárias, bem como manter organizados os espaços respectivos: porta escova; porta pente e porta copos de modo autônomo.
- Utilizar o cantinho da leitura manuseando livremente os livros dispostos.
- Ser cortês e educado com todas as pessoas, fazendo uso das “palavras mágicas” utilizadas diariamente em classe, como: por favor, obrigada, com licença, entre outras.
- Observar e reconhecer as formas geométricas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo dispostos em classe, bem como as cores.

Desenvolvimento

O Centro Social Comunitário Tia Angelina (CSCTA), há quase três décadas vem realizando com sucesso ações sociais em diversas regiões administrativas do Distrito Federal. Fundado em 1990 por Angelina Pereira Matos, líder comunitária moradora do Varjão, acolhia em seu humilde barraco de madeira as crianças carentes da comunidade para que as mães pudessem trabalhar. Após o seu falecimento em 1996, seus filhos que herdaram o mesmo espírito de fraternidade e solidariedade da Querida Tia Angelina deram continuidade ao seu sonho, e tendo como líder sua filha primogênita Nair Queiroz, amada pela comunidade, assim como sua mãe conhecida como Querida Tia Nair, cursou Pedagogia, Pós-graduou-se e desde então dedica-se integralmente a Educação, expandindo juntamente com os seus irmãos o CSCTA, tornando-o referência em Educação Infantil no Distrito Federal pela excelência no trabalho educativo realizado.

O Centro de Educação Infantil Tia Nair, em Brazlândia faz parte do CSCTA, e está localizado no Distrito Federal na Região Administrativa de Brazlândia, no bairro Veredas, onde possui uma comunidade escolar participativa e acolhedora. Os funcionários e colaboradores são todos da comunidade

local, contribuindo, assim, com o sentimento de pertencimento e afeto pela escola.

A nossa Instituição iniciou o atendimento às crianças no ano de 2017 em Brazlândia, e tendo em vista um processo educativo lúdico com qualidade, observou-se a partir do segundo bimestre a necessidade de inovação durante a prática da rotina pedagógica, a fim de ofertar um trabalho pedagógico voltado integralmente para a apreensão de conteúdos de forma significativa.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. (RCNEI, 1998, p. 21 – 22)

Partindo dessa necessidade, todas as salas de aula da Unidade de Ensino foram preparadas para serem espaços lúdicos e convidativos, a fim de proporcionar o desenvolvimento da autonomia e a constituição do protagonismo infantil entre as crianças.

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e dos valores. (RCNEI, 1998, p. 14)

Na prática pedagógica, destacamos o lúdico, a fim de, possibilitar a socialização e compreensão dos conteúdos pelo grupo de crianças.

A ludicidade, como prática pedagógica, possibilita que as interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos se constituam como um instrumento de promoção da imaginação, da exploração e da descoberta. Isso posto, torna-se fundamental que o educador que lida com a criança tenha clareza sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento dela e o papel das brincadeiras em suas atividades de cuidar e educar. (GDF, 2014, p. 44-45).

Iniciamos o trabalho transformando cada sala de aula em uma Sala Sensorial, com a finalidade de propiciar experiências

sensoriais contemplando não só os conteúdos, mas, também as sensações e percepções das crianças.

Partindo do pressuposto que o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem, pois a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação no processo interativo, é que se percebe a necessidade da criança agir e interagir para compreender, expressar e transformar os significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra (GDF, 2014, p. 108-109).

Para evidenciar o trabalho pedagógico autônomo, o protagonismo infantil e a interação social, cada cantinho da sala de aula foi idealizado para que crianças interajam e troquem experiências, bem como, tenham acesso livre aos conteúdos e aos materiais. Para isso, todos os murais educativos estão dispostos

na altura das crianças com livre acesso, para que elas possam acessá-los facilmente durante a realização das atividades, que podem ser dirigidas ou livres.

As crianças, por serem capazes, aprendem e desenvolvem-se nas relações com seus pares e com adultos, explorando os materiais e os ambientes, participando de situações de aprendizagem interessantes, envolvendo-se em atividades desafiadoras, enfim, vivendo a infância. (GDF, 2014, p. 24).

Durante a realização das atividades propostas, os educadores observaram que as interações no processo educativo são tão importantes quanto a própria atividade; e que a significação dos conteúdos, por meio das interações e do lúdico, torna-se permanente (figuras 1 a 4).

Figura 1. Sala Sensorial Maternal II – B. Docente: Geane Ramos, Monitores: Ellen Bispo e Valdério Campos



Fonte: autoras

Figura 2. Sala Sensorial Maternal I – C. Docente: Karoline Cardoso - Monitores: Márcia Fernandes, Barba Caroline e Thiago Lima. Sala Sensorial Maternal I – F. Docente: Fernanda Abreu, Monitores: Rosely Moreira, Núbia Regina e Geizilene Rezende.



Fonte: autoras

Figura 3. Sala Sensorial Maternal II – B. Docente: Geane Ramos, Monitores: Ellen Bispo e Valdério Campos. Alfabeto feito com a impressão das mãos dos alunos



Fonte: autoras

Figura 4. Sala Sensorial Maternal II – B. Docente: Geane Ramos, Monitores: Ellen Bispo e Valdério Campos. Alfabeto feito com a impressão das mãos dos alunos



Fonte: autoras

Figura 5. Sala Sensorial Maternal II – B. Docente: Geane Ramos, Monitores: Ellen Bispo e Valdério Campos. Atividades permanentes: calendário, chamadinha, semáforo do comportamento



Fonte: autoras

Figura 6. Sala Sensorial Berçário – B. Docente: Jaqueline Sousa, Monitores: Antônia Roberta Nascimento, Viviane Almeida e Lidiane Silva. Atividade permanente: chamadinha



Fonte: autoras

Figura 7. Sala Sensorial Berçário – D. Docente: Fernanda Silva. Monitores: Aparecida Santos, Euzamar Ribeiro, Denise Cruz. Atividade permanente: chamadinha



Fonte: autoras

A maneira como as interações acontecem no âmbito da instituição influencia na qualidade do processo de aprendizagens e desenvolvimento. À vista disto, o coletivo, a troca de experiência, a relação com objetos, pessoas e os elementos sociais e culturais contribuem decisivamente para a construção de vínculos com o outro e com o conhecimento. (GDF, 2014, p. 39).

Além de desenvolver os conteúdos que dialogam com o Currículo em Movimento da Educação Infantil do DF, em nossa rotina pedagógica, cada docente realiza, diariamente, com o seu grupo de crianças, as atividades permanentes de: chamadinha, calendário, meu humor, semáforo do comportamento, palavrinhas mágicas, cantinho da leitura, letramento e numeramento com letras e numerais móveis.

Rotina - É uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. [...] A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. (BARBOSA apud GDF, 2014, p. 53).

Nas coordenações pedagógicas com o grupo de docentes e com os monitores, a Equipe de Gestão, sempre orientou para que a elaboração da rotina pedagógica seja fundamentada no lúdico, com objetivos claros e coesos, para que as atividades desenvolvidas não se tornassem algo repetitivo e automático.

Bem elaborada, a rotina é o caminho para evitar a atividade pela atividade, os rituais repetitivos, a reprodução de regras, os fazeres automáticos. Para tanto, é fundamental que a rotina seja dinâmica, flexível, surpreendente. (GDF, 2014, p. 53).

Ao desenvolvermos atividades pedagógicas permanentes, o desafio dos educadores torna-se diário, à medida que estes devem criar momentos prazerosos e lúdicos para que haja sempre a presença do novo na construção e na ressignificação dos conteúdos pelas crianças (figuras 5 a 7).

Atividades permanentes: ocorrem com regularidade (diária, semanal, quinzenal, mensal) e têm a função de familiarizar as crianças com determinadas experiências de aprendizagem. Asseguram o contato da criança com rotinas básicas para a aquisição de certas aprendizagens, visto que a constância possibilita a construção do conhecimento. É importante planejar e avaliar com a criança e todos os envolvidos no processo como o trabalho foi realizado. (GDF, 2014, p. 49)

Conforme relato dos docentes, nos momentos de coordenação do trabalho pedagógico, o grupo de educadores notou que no início da nova proposta do trabalho educativo, as crianças demonstravam timidez. Mas, após alguns meses de realização da proposta houve evolução no processo de formação da autonomia e protagonismo infantil na realização de cada momento da rotina pedagógica.

Observar, mediar situações, estar junto delas, abertos ao diálogo e à escuta, incentivar a exploração de variadas formas de expressão, compreender sua 'capacidade de dizer sem falar', decifrar choros e birras,

eis algumas de nossas atribuições diante do exposto. Até porque 'desde que nascem, as crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversos que lhes apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais e expressivas que, em profusão, anunciam o mundo' (GOBBI apud GDF, 2014, p. 88).

O trabalho foi desenvolvido ao longo de todo ano letivo, em consonância com o Projeto Político Pedagógico, considerando a constatação dos inúmeros pontos positivos, como: a possibilidade de integrar conteúdos à rotina, de forma lúdica, por meio dos sentidos (audição, visão, tato, paladar, olfato) e das diferentes linguagens (musical, corporal, entre outras).

Referencial teórico

As ações pedagógicas realizadas na Unidade Escolar têm como princípios, as legislações que salvam e resguardam à criança em sua totalidade. Como referencial teórico de ensino, fundamentamos a prática pedagógica nos seguintes aportes teóricos: Jean Piaget - que evidencia o desenvolvimento humano e seus aspectos e os processos de construção da autonomia infantil, Levi Vigotski – no que tange ao enfoque histórico-cultural e a influência do meio na constituição do indivíduo, Telma Pileggi Vinha – que contempla em sua obra a moralidade infantil, Luciene Regina Paulino – que discute a construção da solidariedade no ambiente escolar e Maria Fernanda Nogueira Mesquita – que dialoga sobre os valores humanos na educação; entre outros teóricos.

Com base nos fundamentos norteadores das ações, as concepções teóricas de educação do Centro Social Comunitário Tia Angelina, pretende assegurar os princípios contidos nas: Leis de Diretrizes Básicas de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Direito da Criança - Estatuto da Criança e Adolescente e no Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil do Distrito Federal.

Como concepções teóricas de ensino, baseiam-se na abordagem sócio construtivista da aprendizagem, objetivando ampliar as capacidades dos alunos, desenvolvendo a autonomia, a compreensão da realidade, incentivando a participação e a co-responsabilidade na vida social. Adotando os fundamentos de uma proposta sócio histórica, o Centro Educacional Infantil Tia Nair busca, à luz das teorias construtivistas de Jean Piaget, Levi Vigotski, Henri Wallon, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Carlos Mota e outros, o embasamento necessário para sua prática pedagógica. (PPP – CEI TIA NAIR – BRAZLÂNDIA, 2017, p.16).

Avaliação

Após o início do trabalho pedagógico com as crianças, analisamos que os objetivos iniciais estavam sendo alcançados, à medida que o trabalho vem sendo realizado, e os desafios propostos foram gradativamente superados. As estratégias e as atividades desenvolvidas propiciaram, de forma positiva, a realização de cada objetivo.

Ao longo do ano letivo o projeto poder sofrer algumas modificações, de acordo com a necessidade da Comunidade Escolar. Observamos que ao desenvolver o trabalho, todos os educadores envolvidos demonstraram grande satisfação e evolução profissional. Os desafios continuam presentes, diariamente, considerando que cada criança é um ser em plena construção e cada educador realiza reflexão sobre a sua prática pedagógica, a fim de aprimorar a sua docência.

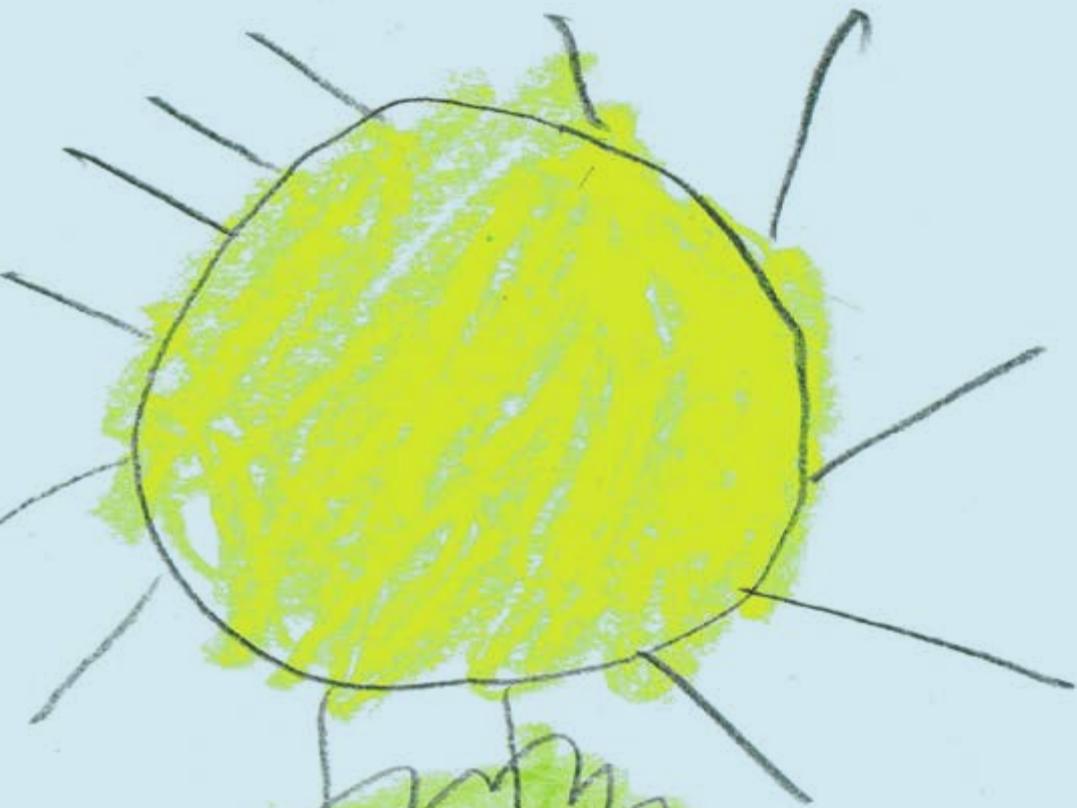
Neste sentido, a avaliação torna-se uma categoria central para a organização do trabalho pedagógico. Entendemos que a função formativa é a que melhor se adapta ao processo democrático de ensinar e aprender. Isso porque nossa crença ratifica o compromisso de uma avaliação comprometida com as aprendizagens de todas as crianças. A avaliação deve ser formativa, assim como a aprendizagem deve ser significativa. (GDF, 2014, p. 74)

Referências bibliográficas

- BRASIL. MEC. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: formação pessoal e social. Vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998. . 103p.
- BRASÍLIA. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos teóricos. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2014, 92p.
- _____. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Infantil. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2013. 188p.
- BRAZLÂNDIA. **Projeto Político pedagógico** - Centro de Educação Infantil Tia Nair. Brasília. 2017. 51p.
- MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. **Valores humanos na educação**: uma nova prática na sala de aula. São Paulo: Editora Gente, 2003.140p.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas SP: FAPESP – Mercado de letras, 2004. 263p.
- VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil uma visão construtivista**. Campinas SP: FAPESP – Mercado de letras, 2001. 591p.
- BOCK, Ana Mercês Bahia et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. Editora Saraiva,1999. 368p.

Bibliografia complementar

- CENTRO SOCIAL COMUNITÁRIO TIA ANGELINA. **Blogspot**. Quem somos. Disponível em:<<http://csctiaangelina.blogspot.com.br/p/quem-somos.html?m=1>>. Acesso em 10 de outubro de 2017.



Secretaria de
Educação



GOVERNO DE
BRASÍLIA