



TRAVESSIAS

LUSO-BRASILEIRAS NA

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

**Cassiana Magalhães
Ana Artur
(orgs.)**



Pedro & João
editores

TRAVESSIAS LUSO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA



Pedro & João
editores

**Cassiana Magalhães
Ana Artur
(Organizadoras)**

**TRAVESSIAS LUSO-BRASILEIRAS
NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Cassiana Magalhães; Ana Artur [Orgs.]

Travessias luso-brasileiras na educação da infância. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 196p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-812-8 [Impresso]

978-65-5869-813-5 [Digital]

1. Educação na Infância. 2. Educação Infantil. 3. Experiências luso-brasileiras.
4. Literaturas infantis. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Imagens da Capa: Frente: Maria Luisa de Freitas Barizon Ribeiro (Brasil); Verso: João Canelas, Santiago Barradas, Pedro Lino, Gustavo Carrilho (Portugal).

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Ângela Balça	
APRESENTAÇÃO	11
Ana Artur Cassiana Magalhães	
1. CADÊ? ACHOU! A RELAÇÃO ENTRE O BEBÊ E A PROFESSORA DA PRIMEIRA INFÂNCIA	17
Carolina de Souza Matos Suely Amaral Mello Cassiana Magalhães	
2. LITERATURA EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRAVESSIA EM MAR TEMPESTUOSO	39
Kethelen Nathalia Rossini Nathalia Martins Beleze Juliana Carbonieri	
3. ENTRE CÁ E LÁ: CONVERSAS SOBRE IDENTIDADES ENTRE PENEDO (AL) E ÉVORA POR MEIO DE UM PROJETO DE CORRESPONDÊNCIA ENTRE CRIANÇAS	59
Jeane Costa Amaral Lenira Haddad Maria Assunção Folque	
4. O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA: AS EXPERIÊNCIAS DO LADO DE LÁ (PORTUGAL) VIVENCIADAS DO LADO DE CÁ (BRASIL)	81
Cassiana Magalhães Caroline Simões Isabel Melo	

5. TRAVESSIAS, PESQUISA E ENCONTROS: APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS DURANTE PESQUISA SOBRE BRINCAR	99
Suzana Marcolino Conceição Canivete	
6. O CORPO E A LINHA: O DESENHO NA INFÂNCIA COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO PARA NOSSA TRAVESSIA	111
Narda Helena Jorosky Regina Célia de Matos Paccola	
7. REPERTÓRIO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO CONDIÇÃO PARA A QUALIFICAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE	129
Camila Gava Squarsi Galvão Terezinha de Paula Machado Esteves Ottoni Ludmila Dimitrovicht	
8. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO	149
Danielle Nunes Martins do Prado Ana Artur	
9. O ECOAR DAS CRIANÇAS VITIMADAS PELA DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCACIONAL NA PANDEMIA	171
Cristiane Dos Santos Farias Maria José Ferreira Ruiz Rosilene Aparecida Moloni Moreira	
INFORMAÇÕES SOBRE AS AUTORAS	189

PREFÁCIO

Travessias luso-brasileiras na educação de infância configura-se como uma obra onde a língua portuguesa, comum aos dois países, Portugal e Brasil, acalentou a viagem e cimentou o diálogo, para o mundo da educação da infância. O universo da Lusofonia, como tão bem nos relembra Cristóvão (2003, s. p.), “não é só a soma de territórios e populações ligados pela língua. É também um certo património de ideias, sentimentos, monumentos e documentação.”. Este espaço civilizacional coletivo integra imaginário, arquétipos, cosmogonias, enfim, dimensões simbólicas, éticas e axiológicas significativas profundas.

E assim, comungando a mesma língua, e com ela uma determinada cultura, esta obra debruça-se sobre a educação da infância, já vertida na Declaração dos Direitos da Criança, vinda a lume em 1959, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. A criança goza de distintos direitos, de acordo com esta Declaração universal, dentre os quais o Direito à Educação, gratuita, que contribua para a sua construção axiológica e praxiológica. Este documento consagra também que deve ser promovida uma educação que permita à criança “desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.” (ONU, 1959, s. p.)

Hoje, a sociedade assiste a transformações complexas, profundas, demandando uma formação e um trabalho exigente aos/às educadores/as de infância. Uma pedagogia para a infância perspectiva a criança como sujeito e agente do processo educativo, tendo esta o direito de participar no desenvolvimento do currículo e de construir a sua própria aprendizagem. Desta forma, uma pedagogia para a infância tem em conta as crianças, a sua voz, e os contextos onde elas se movem, numa relação recíproca, exigindo da parte dos profissionais a definição de finalidades educativas e de projetos pedagógicos democráticos, inclusivos,

fundados na cidadania, que considerem a criança como produtora de conhecimento e de formas culturais próprias.

E, se se fizer o exercício de encontrar palavras-chave nos capítulos desta obra, rapidamente se descortina a travessia educativa defendida pelas distintas autoras para a infância. Expressões como Crianças, Corpo, Inclusão, Projeto, Brincar, Repertório Cultural, Literatura, Desenhar, entre outras, marcam uma visão de uma pedagogia para a infância, que se deseja subjacente a um currículo gerido e implementado por equipas educativas, com um sólido construto científico, cultural e profissional.

Ao voltar ao documento Declaração dos Direitos da Criança, percebemos como a Inclusão é matéria de vários princípios, como, por exemplo, logo no número 1: “Estes direitos serão reconhecidos a todas as crianças sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou outra da criança, ou da sua família, da sua origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação.” (ONU, 1959, s.p.). A educação inclusiva revela-se num compromisso com um projeto que conheça, que interpele e que responda, de modo instigante, à diversidade das Crianças, às suas necessidades e expetativas, bem como ao desenvolvimento das suas potencialidades, permitindo a participação equitativa de todas, sem exceção, na vida da comunidade educativa.

Outro princípio forte, enunciado na Declaração e presente na obra, prende-se com o Brincar: “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas (...)” (ONU, 1959, s.p.). Brincar é sinónimo de criança e de infância. Brincar livremente, numa imersão total nesse espaço/tempo, possibilita à criança explorar, investigar, experimentar outros papéis, testar os seus limites e, devido a tudo isto, construir conhecimento sobre si, sobre o seu Corpo, sobre o outro e sobre o mundo que a rodeia.

Uma pedagogia para a infância tem de contemplar também Projetos que integrem e que promovam um verdadeiro Repertório Cultural, consentindo às crianças um enriquecimento cultural que assuma uma vertente estética, no contacto com distintas linguagens e múltiplos discursos, que lhes proporcionarão uma leitura do mundo. Deste modo, deve fazer-se presente na vida das crianças a Literatura, o Desenho, a pintura, a música, a dança, o teatro, não esquecendo o mundo da ciência e da tecnologia. Aliás, na Declaração dos Direitos da Criança, no seu sétimo princípio, afirma-se mesmo que deve ser “ministrada [à criança] uma educação que promova a sua cultura” (ONU, 1959, s.p.).

De todos estes aspetos trata esta obra, através de vozes polifónicas, talvez num mesmo tempo, mas seguramente em espaços e geografias distintas. Estas conversas contribuirão, certamente, para enriquecer o pensamento e o conhecimento na educação da infância, demonstrando, numa época tão dada a muros, que as pontes são possíveis e as travessias desejáveis, caso queiramos construir um mundo global mais humano.

Ângela Balça
Universidade de Évora / CIEC

Referências

Cristóvão, F. (2003). Os três círculos da lusofonia. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/categorias/lusofonias/os-tres-circulos-da-lusofonia/102> Acesso em: 23/12/2021

ONU. *Declaração dos Direitos da Criança*. (1959). Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf Acesso em: 27/12/2021

APRESENTAÇÃO

A metáfora da viagem, embora comum, é sempre oportuna, quando queremos falar sobre um caminho, sobre um percurso realizado por alguém. Uma travessia pode ser sinônimo de viagem, um atravessar de oceano. Pois este livro, intitulado “Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância”, procura dar corpo à viagem que em comum realizaram as participantes e autoras dos textos que o integram. É um produto cultural, resultado de diálogos entre profissionais brasileiras e portuguesas, que surge como o culminar do Projeto “Os impactos dos documentos oficiais para a organização do currículo na educação infantil no Brasil e em Portugal” vinculado ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq “Travessias Luso-Brasileiras na educação de infância” que abraçamos e formos co-construindo desde 2018. Nessa viagem, os diálogos sobre a pedagogia da infância permitiram conhecer o que aproxima as práticas pedagógicas nas quais se movem as autoras, mas também os marcos legais que regem modos de fazer, ainda em fase inicial de convergência.

O presente livro está organizado sob a forma de capítulos que relatam experiências e investigações diversas e multifacetadas, que abordam e documentam práticas educativas na Educação Infantil no Brasil ou, como se diz em Portugal, na Educação de Infância, o que abrange a Creche (0 aos 3 anos) e Jardins de Infância (3 aos 5 anos). Esta coletânea de textos assume assim uma dimensão mais ampla que nos revela conhecimentos emanados da pesquisa e da reflexão aprofundada das autoras sobre o foco das suas temáticas. Uma das marcas que vai trespassando os vários textos é a perspectiva histórico-cultural que dá corpo teórico a vários capítulos. É sob essa lente teórica, mas também analítica, que se constroem sentidos e significados comuns, com a ideia de educação como uma fonte de

desenvolvimento humano, na qual, educadoras, crianças e comunidade escolar são compreendidos.

Com o primeiro capítulo, intitulado **“CADÊ? ACHOU! A RELAÇÃO ENTRE O BEBÊ E A PROFESSORA DA PRIMEIRA INFÂNCIA”** entramos no campo das interações e da comunicação entre bebês e adultos. As autoras nos apresentam o resultado da pesquisa em creche. A partir da análise de registros escritos produzidos por uma educadora de infância, também ela autora, fazem emergir uma interpretação sobre as interações e desenvolvimento dos bebês, sob a lente da teoria histórico-cultural.

No segundo capítulo, **“LITERATURA EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRAVESSIA EM MAR TEMPESTUOSO”**, como indica o título, a literatura para infância acolhe o olhar crítico das autoras, em tempo de pandemia, debruçando-se sobre os constrangimentos identificados na prática pedagógica, num tempo em que a interação (ou ausência dela) acontecia on line, com recurso a instrumentos digitais e de acordo com as diretrizes legais e socioculturais do contexto profissional. Reportando alguns exemplos de atividades, são levantadas inquietações sobre a desvantagem social de algumas crianças, ampliadas pelo contexto sociocultural de pertença.

No terceiro Capítulo, **“ENTRE CÁ E LÁ: CONVERSAS SOBRE IDENTIDADES ENTRE PENEDO (AL) E ÉVORA POR MEIO DE UM PROJETO DE CORRESPONDÊNCIA ENTRE CRIANÇAS”**, as autoras de Portugal e do Brasil, partilham a sua experiência de diálogo entre grupos de crianças dos dois países, utilizando a correspondência (analógica e digital) como meio de comunicação à distância. Este relato, resultado de uma pesquisa de doutoramento, apresenta três projetos sobre o tema “A minha cidade”, os quais envolveram trocas de produtos produzidos pelas crianças dos dois países, alargando horizontes e saberes culturais em todas elas. A construção e o desenrolar dos projetos foi balizada pela proposta pedagógica delineada pelo Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Ao entramos no quarto capítulo, **“O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA: AS EXPERIÊNCIAS DO LADO DE LÁ (PORTUGAL) VIVENCIADAS DO LADO DE CÁ (BRASIL)”**, é-nos dado a conhecer o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, por meio da pesquisa bibliográfica realizada pelas autoras, mas também com exemplos de incursões experimentais no contexto brasileiro. A proposta pedagógica portuguesa, encontra algumas interpelações no Brasil e é sobre elas que as autoras refletem.

Avançando para o quinto capítulo, o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) volta a surgir, desta vez como cenário de uma investigação sobre o brincar. Intitulado: **“TRAVESSIAS, PESQUISA E ENCONTROS: APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS DURANTE PESQUISA SOBRE BRINCAR”**, as autoras, pesquisadora e educadora de infância que inspira a sua prática pedagógica no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, trazem à escrita as interpelações decorrentes da observação de momentos de brincadeira das crianças do grupo com heterogeneidade etária. A partir do registo escrito de brincadeiras das crianças na área da Dramatização e Faz-de-conta, são evidenciadas interações entre crianças mais velhas e mais novas, representando cenas do quotidiano. A discussão é realizada por meio da teoria histórico-cultural.

Já no sexto capítulo, **“O CORPO E A LINHA: O DESENHO NA INFÂNCIA COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO PARA NOSSA TRAVESSIA”**, são aprofundadas reflexões teóricas sobre o desenho das crianças, e sua relação com a explicitação sobre o que desenharam, especialmente quando o adulto, tentando compreender, questiona a criança. Refazendo sentidos para o que produziu na folha de papel, a criança é induzida a expressar uma ideia que acrescenta sentido à proposta inicial. Um traço, por vezes ocasional, se transforma num objeto ou numa ação. É nesse diálogo entre a escuta atenta do educador e a expressão da criança por meio do desenho e da linguagem que as autoras nos desafiam a refletir.

Ao encontro do capítulo 7, intitulado **“REPERTÓRIO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO CONDIÇÃO PARA A QUALIFICAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE”**, entramos no campo da formação continuada. As autoras aprofundam a reflexão sobre a importância e a necessidade dos conhecimentos culturais das educadoras de infância como condição fundamental para a mediação do repertório cultural das crianças. Na perspectiva histórico-cultural, o texto nos lembra como a formação inicial pode contribuir para o desenvolvimento de profissionais mais comprometidos com o conhecimento do mundo, suas culturas e literacias, relatando exemplos relacionados com a poesia e com a pintura.

No capítulo 8, com o título **“DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO”**, as autoras, nos apresentam uma reflexão baseada nos princípios da educação inclusiva. Partindo da análise de documentos legais do Brasil e de Portugal, somos conduzidas numa viagem histórica, condensada, sobre a evolução da educação especial/inclusiva nos dois países. Entramos depois na diferenciação pedagógica como concepção e prática para uma pedagogia mais inclusiva, com enfoque na aprendizagem cooperativa e como contraponto à escola que marginaliza e exclui.

Quase finalizando o livro, o capítulo 9: **“O ECOAR DAS CRIANÇAS VITIMADAS PELA DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCACIONAL NA PANDEMIA E A MILITÂNCIA DE SEUS FÓRUNS”**. Aqui, as autoras nos inquietam com as suas reflexões sobre a educação durante a pandemia, em especial à respeito dos direitos das crianças pequenas. O texto contextualiza o cenário das políticas educacionais de educação infantil, ressaltando as desigualdades sociais. As autoras apoiam-se, ainda, em publicações do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e do Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR).

Enquadrado no referencial teórico da teoria histórico-cultural e nas pedagogias como a de Freinet ou do Movimento da Escola Moderna, muitos diálogos se criaram nessas travessias e,

possivelmente, tenha sido possível encontrar neles uma certa coerência ou sentido expressos em três ideias: 1) a obstinada atenção à configuração social dos ambientes sociais, políticos e culturais em que nos desenvolvemos para que se garantam os direitos de todos de aceder ao máximo das suas potencialidades humanas; 2) o papel humanizador da fala, da escrita, do desenho e do brincar como representações do mundo e da vida possibilitando a comunicação, a autoconsciência e o acesso à cultura que nos constitui, humaniza e nos acrescenta num processo de reconstrução cooperada da cultura; 3) o papel ainda insubstituível da escola infantil ou da creche e do jardim de infância como espaço de abertura para o mundo, de novas mundividências e de oportunidades de participação em espaços além do espaço familiar abrindo-nos ao espanto e à libertadora riqueza do que é diferente mas também à atenção cuidadora com o nosso planeta.

Entendemos, enquanto organizadoras do livro, coordenadoras do grupo de pesquisa, que mais importante que a chegada ao nosso destino é o caminho percorrido. Nesse sentido, as travessias permitiram momentos de partilha e muitas aprendizagens.

Desejamos aos leitores uma ótima viagem. Não é um guia, um roteiro pronto. É apenas o registro/memória de um grupo de pesquisadoras que se aventurou em terras Luso-Brasileiras.

Ana Artur
Cassiana Magalhães

1.

CADÊ? ACHOU! A RELAÇÃO ENTRE O BEBÊ E A PROFESSORA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Carolina de Souza Matos
Suely Amaral Mello
Cassiana Magalhães

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.
(O menino azul, Cecília Meirelles)

Este capítulo pretende discutir a importância do vínculo entre o bebê e a professora no berçário. Para isso, discutiremos relatos apresentados por uma das autoras - professora de berçário - e analisados à luz dos estudos que temos feito. Como afirma Staccioli (2013, p. 3), “As experiências são filhas do tempo e não podem ser repetidas da forma como foram realizadas”, mas podemos aprender com elas.

Relato 1

A manhã estava chuvosa e fria, os bebês chegaram mais sonolentos e chorosos do que em outros dias e, ao serem acalentados, se acalmavam um pouco, mas, logo recomeçavam a chorar.

Um deles, com nove meses, permaneceu um tempo sentado olhando para mim. E devo ter demorado um pouco para cruzar

olhares com ele, pois estava na urgência da demanda dos demais.

Quando nossos olhares se cruzaram, ele deu uma piscada longa e virou a cabeça em direção à porta de vidro e eu perguntei se ele queria ir ali. Ele esboçou um sorriso e o levei, pois, devido ao frio, ele estava com bastante roupa o que o impossibilitava de engatinhar.

As gotas de chuva escorriam no vidro, vagarosas e ritmadas. Ele permaneceu um tempo, passando os dedinhos numa tentativa de tocar as gotinhas. Logo depois, outros bebês foram até a porta e fui com eles. Permanecemos ali um tempo em silêncio (momento raro nos berçários, pois sempre há choro, alguém falando, uma música).

Naquela condição, concretizou-se para mim o que já havia estudado: o contato emocional direto com o adulto, a relação necessária entre o bebê e o adulto. [...] (DIÁRIO DA PROFESSORA, maio de 2017).

Quando nos orientamos pelo documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009), assumimos que: “Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes. “[...]Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza” (BRASIL, 2009, p. 18) e, ainda, que “Nossas crianças encontram conforto e apoio nos adultos sempre que precisam” (BRASIL, 2009, p. 24). Também por meio dessas orientações, pretendemos olhar para as práticas pedagógicas com bebês.

A comunicação inicial dos bebês com os adultos é emocional, como aponta Vigotski (1996): uma comunicação baseada em entendimento mútuo, sem fala, uma comunicação de manifestações emocionais. A dependência em relação ao adulto para garantir sua sobrevivência é possivelmente o aprendizado mais significativo e mais inicial de todos que fará um bebê. Todas as suas manifestações de desconforto são atendidas por um adulto. Está dado aí um processo de comunicação que se refina e se aprofunda à medida que essa relação se estabelece. A grande

contradição que impulsiona o desenvolvimento infantil no início da vida se dá por essa máxima dependência que o bebê tem do adulto, por um lado, e seu mínimo domínio de uma linguagem que seja consensuada entre ambos (VIGOTSKI, 1996). O bebê chora quando tem fome, desconforto, sono e essas necessidades biológicas vão sendo supridas pelo adulto. Mas um bebê começa a aprender, na relação com o adulto, outras necessidades – sociais – como a de ver coisas, ouvir, pegar, de estar com o outro, de ser levado até a janela como na cena descrita acima. Para se comunicar, ele tem o corpo e seus movimentos, os gestos, os balbucios e os gritinhos, o olhar.

A atenção do adulto a essas formas de linguagem do bebê e as respostas que dá ao bebê vão se constituindo como uma comunicação ainda sem palavras por parte do bebê... uma comunicação emocional. Nas palavras de Pasqualini; Eidt (2014, p. 12), uma “[...] forma de relação entre bebê e o adulto, na qual ambos participam como sujeitos ativos”. Se essa relação atenta do adulto – na escola de educação infantil, da professora - às necessidades do bebê se mantém, o bebê aprende a fazer uso dessa comunicação emocional direta com o adulto. O bebê “entende” com o modo como a professora toca seu corpo, como o coloca e o retira do berço, como toca seu corpo no banho, pelo tom de voz que ouve, pelo modo como a professora olha e fala com ele. Essa é uma comunicação de um para outro. Por isso, os momentos de cuidado na creche – o banho, a troca, a alimentação, o sono – são os momentos essenciais da educação dos bebês e não devem ser realizados por outra pessoa que não a professora que é a referência para o bebê.

Uma vez que as sensações constituem o primeiro canal de relação do bebê com o mundo, o conjunto das funções que mais tarde, com o desenvolvimento da criança, se diferenciarão em memória, atenção, imaginação, emoção, por exemplo, no primeiro ano de vida e na primeira infância se apresentam amalgamadas, num todo, que Vigotski (2018), vai conceituar como percepção afetiva.

O afeto é, então, o processo central que estrutura a unidade entre as funções motoras, sensoriais e cognitivas: a formação e o desenvolvimento do psiquismo do bebê acontecem num processo que articula percepção-emoção-ação (VIGOTSKI, 2018).

Relato 2

Exploramos os alimentos com os bebês no ato de comer. Trouxemos uma melancia para a sala e a abrimos junto com eles, deixando que a explorassem à sua maneira. Os bebês demonstraram corporalmente o seu sentir, ao sacudir braços e pernas, dar sorrisos e fazer sons e balbucios. Os que já se locomoviam foram até a melancia, apertaram a fatia que receberam, comeram, esfregaram no corpo. Os que ainda não se locomoviam mexiam as mãozinhas como que pedindo pela fruta. Outros dois bebês ficaram bem afastados do grupo, chegando a chorar e pedir colo, fazendo movimentos corporais de arrepio e desconforto (DIÁRIO DA PROFESSORA, 2018).

O bebê tem o corpo para expressar a emoção sentida. E essa emoção se constitui no momento presente, de acordo com a experiência presente e se reporta também a experiências anteriores vividas pela criança e que informam um sentido para ela. É isso o que explica o desconforto de alguns bebês na cena relatada acima.

Cada experiência que se apresenta para o bebê é percebida por ele não em sua totalidade, mas naquelas particularidades da situação – da experiência, do meio - que encontram as particularidades do bebê. Em outras palavras, a influência do meio não impacta o bebê em sua totalidade, mas naquilo que atrai o bebê, naquilo que chama sua atenção, ou naquilo que ele reconhece de uma experiência anterior, a partir do valor que já atribuiu a uma experiência semelhante em outro momento da vida. Isto significa que desde bebê, o ser humano que aprende é ativo no processo, é um agente que recebe de forma ativa a

influência do meio e atribui um valor a ela. Assim, o bebê seleciona as influências externas por meio de suas particularidades, o que já conhece da experiência, como se sentiu na experiência vivida ou como se sente no momento em que uma nova experiência acontece, o que atrai sua atenção, o que cria nele uma emoção. A memória do bebê, seu pensamento, e não apenas sua percepção, ainda se encontram, nos primeiros 3 anos de vida, indiferenciados da emoção. Por isso, a forma como as experiências são vividas e a forma como apresentamos o mundo para ele são tão importantes.

Nessa perspectiva, Leontiev (1988) chama a atenção para o lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, que é condicionado pela concepção de criança dos adultos e exerce uma força potencializadora ou inibidora do desenvolvimento do bebê, algo que parece óbvio, mas que merece ser observado de maneira atenta. Se a professora concebe o bebê como capaz de estabelecer relações com seu entorno de pessoas, objetos, natureza e, nesse processo, atribuir valor ao que vive e aprender, ela dispensará uma atenção e intencionalmente organizará situações de exploração do meio e experiências humanizadoras que promovem o desenvolvimento do bebê. Se, por outro lado, concebe a criança como incapaz de aprender até atingir um dado nível de desenvolvimento – mesmo que em seu discurso anuncie uma criança potente e capaz –, organiza situações empobrecidas que restringem o desenvolvimento dos bebês.

Em outras palavras, todas as experiências vividas pelo bebê deixam marcas em seu desenvolvimento, seja do ponto de vista de como este vai constituindo sua subjetividade, seja como vai se constituindo sua situação social de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996).

A comunicação emocional que promove a relação do bebê com o adulto que o cuida – e educa – e que move seu desenvolvimento é uma relação alinhavada no tom de voz, no toque, no olhar, na escuta do bebê, uma comunicação que faz um diálogo de sons e silêncio, de gestos, olhares, balbucios, risos e

expressões faciais que comunicam ao adulto as emoções do bebê e, ao mesmo tempo, comunicam ao bebê as primeiras sensações de quem ele é. Nessa relação, a identidade do bebê já começa a se formar. O bebê certamente não tem consciência disso, mas a professora e os adultos ao redor do bebê devem necessariamente compreender esse processo e atuar de modo intencional para promover a formação de uma imagem positiva de si. E quanto maior a comunicação – o vínculo – entre ambos, mais os momentos de cuidado podem ser momentos prazerosos para o bebê e a professora. Por isso a necessidade de organização das turmas de bebês de modo que cada pequeno grupo de bebês possa ter sempre a mesma professora de referência para seus cuidados e educação¹ com quem o bebê possa estabelecer um vínculo profundo. Na literatura, tem se convencionado chamar essa professora de referência que cuida e educa um mesmo pequeno grupo de bebês de pessoa chave (ELFER; GOLDSCHIMIED; SELLECK, 2003)

A qualidade da atenção e do acolhimento do adulto condiciona o sentimento do bebê em relação a si mesmo, à professora e à escola de educação infantil. À medida que ele tem suas necessidades físicas satisfeitas e se sente acolhido, seguro e confiante no novo adulto que passa a garantir sua sobrevivência nesse novo espaço que é a creche, ele pode passar a observar o entorno e uma nova necessidade se estabelece para ele: a necessidade de obter impressões (VENGUER, 1987): ver, ouvir, cheirar, pegar, levar à boca. A atenção do bebê pode focalizar então os objetos que os adultos aproximam dele.

Assim, a relação social que se estabelece entre o bebê e o adulto gradualmente ganha novos elementos, como a melancia, os brinquedos, a chave do carro, a panela, e tantos outros. Com isso, o

¹ De um modo geral, as creches brasileiras constituem seus berçários em turmas de 18 a 20 bebês e três professoras. Sem adotar o conceito de pessoa chave, as três professoras cuidam de todos os bebês como se fora uma única grande turma em lugar de 3 turmas menores com uma professora cada turma.

mundo apresentado pelos adultos e conhecido pelos bebês vai se ampliando e o interesse do bebê, inicialmente fortemente guiado para as pessoas, começa a se direcionar também para os objetos.

E todo o contato do bebê com objetos que estimulam sua manipulação e exploração vai se ampliando cada vez mais e, aos poucos,

A ação com objetos, que nasceu no interior da atividade de comunicação emocional com o adulto, desponta agora como atividade dominante. A comunicação com o adulto, por sua vez, não desaparece, mas muda de qualidade. Ela perde a importância de guia do desenvolvimento psíquico, mas firma-se como a base do desenvolvimento subsequente (MESQUITA, 2010, p. 78)

Ao longo do primeiro ano de vida, a experiência do bebê já envolveu momentos de cuidado e momentos de manipulação de objetos. Sempre que acordado, e terminados os momentos de cuidado, deve desfrutar de num espaço intencionalmente organizado pela professora para movimentar-se de acordo com suas possibilidades e com objetos ao seu redor que atraíam sua atenção, seu movimento, sua ação (FALK, 2021). Com a entrada na primeira infância, no entanto, com um nível de autonomia maior possibilitado pelo deslocamento autônomo, engatinhando ou andando, a relação do bebê com o entorno muda e muda também o papel da professora. O olhar atento e o cuidado prazeroso continuarão a ser sempre elemento fundamental da ação docente ao longo do processo educativo.

O acolhimento e a escuta como método da ação docente

Relato 3

Optamos por manter o portãozinho da sala aberto no momento da chegada para que as famílias entrassem e permanecessem um tempo na sala. Descobrimos aí um momento de troca entre famílias, professoras e bebês: uma possibilidade de interação e constituição de relações entre família e escola. Ainda, a

possibilidade de valorização do trabalho pedagógico ao conhecerem e compreenderem as ações das crianças. Tempo também para a escuta de queixas, preocupações, acolhimento de demandas e conhecimento a respeito de cada bebê. O que contribuiu ainda para diminuir a angústia no momento da despedida dos familiares.

(DIÁRIO DA PROFESSORA, 2017)

Não acolhemos as crianças apenas na primeira semana ou no primeiro mês quando começam a frequentar a escola da infância, mas todos os dias e ao longo de cada dia. O acolhimento deve ser assumido como o método da atividade docente (STACCIOLI, 2013)

Entendemos que “As mães e os pais recebem uma atenção especial para ganhar confiança e familiaridade com a creche” e, ainda, “Observamos com atenção a reação dos bebês e de seus familiares durante o período de adaptação” (BRASIL, 2009, p. 26).

A chegada da criança, quando pela primeira vez frequenta a escola merece um acolhimento que envolve também a família. Mas a atitude acolhedora deve marcar a ação docente todos os dias do ano e em relação a todos os bebês e crianças. Acolhimento é sinônimo de escuta, entendida como atitude de observação e leitura das necessidades das crianças, muitas vezes não-verbalizadas, mas expressas por outras linguagens que precisam ser interpretadas pela professora e acolhidas por ela.

À medida que o bebê se sente seguro e confiante no novo espaço e na relação com a nova pessoa que passa a cuidar dele, seu olhar se ocupa também dos objetos do entorno e ele dividirá seu tempo acordado entre os cuidados e a exploração e a descoberta dos objetos ao seu alcance. O papel da professora, além do acolhimento emocional que exige o olhar atento e cuidadoso às necessidades dos pequenos, agora se amplia para disponibilizar intencionalmente objetos que ficarão acessíveis ao manuseio das crianças. Será fundamental selecionar e diversificar os materiais para promover novas experiências e descobertas, organizar o espaço para promover o acesso a todas as crianças e

em tempo integral aos materiais que devem ser apresentados de modo legível e de forma esteticamente atraente.

A atividade dos bebês tem ritmos próprios e tempos distintos dos tempos dos adultos. Por isso, acolhimento e escuta envolvem também um novo olhar aos tempos vividos na escola de educação infantil (CABANELLAS et al., 2020).

Acolhimento e escuta envolvem o conjunto das relações que estão presentes em um berçário: o bebê com sua professora de referência e cada uma das professoras e demais profissionais de educação que tangenciam seu espaço, o bebê consigo mesmo, o bebê e os outros bebês, o bebê e o espaço, o bebê e os objetos, o bebê e sua família e sua família e a professora. Um emaranhado de relações, por vezes não percebidas e consideradas, mas que dão corpo às condições concretas do contexto em que ocorre o desenvolvimento da personalidade e da inteligência do bebê.

Além dos momentos especiais de encontro entre as famílias, as professoras e os bebês, há diariamente a chegada e a saída do bebê, momentos ricos de trocas que vão além das boas vindas, despedidas e troca de informações sobre saúde e bem-estar do bebê. A confiança da família na escola e o respeito às famílias pela escola são fatores que geram tranquilidade no trânsito diário dos bebês entre a família e a escola de educação infantil (STACIOLLI, 2013).

Momentos de cuidados e educação

Seja no primeiro ano de vida, seja na primeira infância, os momentos de cuidado merecem uma atenção especial da professora e requerem o planejamento de ações intencionais margeadas pela flexibilidade e percepção do momento, compreendendo que todas as situações vividas são possibilidades de relação e são situações de aprendizagem e desenvolvimento para os pequenos.

Estudos como o de Magalhães e Lazaretti (2019) defendem a necessidade de reconhecer o banho, troca de fraldas e roupas, alimentação e relaxamento como momentos nos quais o educar e

o cuidar se interligam e são fundamentais para a promoção do desenvolvimento das crianças uma vez que a relação face a face – entre a criança e a professora - propiciada por esses momentos constituem uma forma essencial de educação, especialmente dos bebês no primeiro ano de vida, mas não só deles. Na relação face a face, acontece a comunicação emocional que guia o desenvolvimento no primeiro ano de vida e, para todas as idades, é situação essencial na constituição da autoimagem da criança. A maneira como a criança é tratada nessas relações face a face tem força motivadora em seu desenvolvimento. Tratada como sujeito numa relação acolhedora, tem seu desenvolvimento potencializado; tratada como objeto numa relação mecânica, tem seu desenvolvimento inibido.

Apesar do valor das situações de cuidado para o bem-estar e a formação da personalidade dos pequeninhos, na rotina de muitas instituições ainda se observa uma desvalorização desses momentos, que, muitas vezes, dispensam a presença da professora - tarefa designada a estagiários e/ou auxiliares. Numa turma de 12 bebês e 2 professoras, a demanda por troca de roupa e fralda, banho e alimentação concorre com outras demandas dos bebês. Nessa condição, há muitos momentos afetuosos com troca de olhares, canções, banhos aromáticos, massagens, conversas. Porém, por vezes há espera e choro.

O diálogo com os bebês nos momentos de cuidado tem dois papéis fundamentais: criar nos que ainda não falam a necessidade da fala e aperfeiçoar e ampliar a linguagem dos que já falam (HEVESI, 2021a). Por isso, a professora aproveita todas as iniciativas de comunicação dos pequeninhos, mesmo que seja um olhar, um gesto, um movimento interpretado por ela e dá continuidade ao diálogo. Também toma a iniciativa de conversar com os bebês em todas as oportunidades da relação face a face (HEVESI, 2021a), sempre informa ao bebê o que vai ocorrer com seu corpo, seja o banho, seja o deslocamento para outro ambiente: a professora sempre deixa-se ver pelo bebê antes de retirá-lo do berço ou realizar com ele qualquer ação. Assim, o bebê aprende que

quando a professora se aproxima, alguma nova situação está por acontecer e se prepara para isso. Além disso, a professora sempre busca a sua participação. Na abordagem pedagógica desenvolvida por Emmi Pikler² (FALK, 2021) todas as relações entre professora e bebê constituem momentos de comunicação profundamente prazerosos para ambos: o bebê é sempre envolvido em seus próprios cuidados e a professora sempre convida e aguarda sua participação (HEVESI, 2021b). Importante destacar que cabe à professora estabelecer e manter a comunicação com o bebê. Ainda que a comunicação com o adulto seja uma necessidade de sobrevivência do bebê, ele inicialmente não sabe fazer isso. É na relação com o adulto que os significados são construídos-apropriados pelo bebê e é nessa relação também que ele aprende a focar sua atenção no adulto. Isso vai acontecendo por meio do tom de voz, do toque e do diálogo que o adulto mantém com o bebê, mesmo que da parte deste as respostas sejam movimentos corporais, sorrisos e olhares. Daí a importância de a professora “fazer a leitura” e interpretar as formas de comunicação dos bebês. As massagens, os banhos prolongados, as canções de ninar cantadas pela professora, as brincadeiras como “Cadê? Achou!” e outras que envolvem o encontro e o toque são parte desse movimento que busca a qualidade da relação, da comunicação emocional direta estabelecida pelo adulto e que convoca o bebê para a comunicação.

Com isso, a professora vai criando novas necessidades humanizadoras nas crianças pequenas: a necessidade e o prazer de estar com o outro, a necessidade da fala, a necessidade de ver,

² Iniciada em Budapeste por Emmi Pikler e desenvolvida por educadoras que têm trabalhado ao longo de sete décadas pesquisando e criando uma nova maneira de educar crianças de 0 a 3 anos, a Abordagem Pikler ou Lóczy tem sido matricial para as boas propostas de educação de crianças em diferentes lugares do mundo. No Brasil, a Rede Pikler Brasil trabalha pela divulgação dessa proposta articulada à Red Pikler Nuestra América que atua em países da América Latina.

ouvir, pegar que vão criando uma memória de suas sensações e percepções.

A alimentação, no primeiro ano de vida pelo menos, deve considerar a amamentação e, sempre que possível, a escola de educação infantil acolhe as mães que reúnem condições para isso: horário de trabalho, dispensa em horários de amamentação.

Sobre a introdução de alimentos sólidos na dieta alimentar do bebê, pesquisas e orientações na área da puericultura apontam que a prática de bons hábitos alimentares nos primeiros mil dias de vida (gestação e os primeiros dois anos) é base de uma futura boa alimentação e vida saudável. Mais que isso, importa não apenas o que se come, mas a relação que se estabelece nesse momento (BRASIL, 2018).

A partir do sexto mês de vida, o bebê pode segurar cortes adequados de frutas e legumes e fazer a refeição com crescente autonomia. A relação afetiva com a professora – pessoa chave que medeia sua relação com a escola todos os dias – favorece a curiosidade e a experimentação pela criança.

Relato 4

Em 2018, juntamente com a outra professora do berçário, desenvolvemos um projeto focado na questão alimentar. A necessidade surgiu na chegada dos bebês, quando notamos a recusa do leite não adoçado. As famílias relataram que os bebês só tomavam leite com açúcar, já consumiam doces, outros só comiam se estivessem vendo vídeos no celular.

Passamos a desenvolver algumas ações como apresentar frutas e legumes picados de diferentes formas, tintas comestíveis, cestos de tesouro com frutas e legumes e realizamos encontro com as famílias a fim de conversar sobre questões alimentares, trazendo informações, receitas, pequenos textos.

O envolvimento dos bebês na experimentação das frutas e legumes era evidente e muitos modificaram a relação com a alimentação na escola. Algumas famílias relataram alterações em

suas rotinas, em especial abolindo o uso de telas durante as refeições (DIÁRIO DA PROFESSORA, primeiro semestre de 2018).

O fato do bebê poder comer de forma autônoma, tendo a escolha de alimentos facilmente manuseáveis, coloridos e atraentes também favorece a experimentação de novos sabores e a curiosidade por experimentar mais e mais alimentos. Respeitar seus ritmos e preferências, ao mesmo tempo que garantir seu bem-estar por meio de uma dieta variada e equilibrada é parte do acolhimento a que as crianças têm direito (BRASIL, 2009). E uma maneira de fazer isso é diversificando a oferta de alimentos.

O relaxamento e sono são, igualmente, parte dos cuidados do bebê. Quando ficam longos períodos sem dormir, os bebês apresentam sinais de irritação, inapetência, caem e se machucam com mais facilidade. Eventos fisiológicos, como a saída dos primeiros dentes e eventos sociais, como um dia agitado, contribuem para um sono de menor qualidade ou duração.

O momento do sono é mais um momento rico de trocas entre professora e bebê, pois ao embalar ou estar perto do bebê fazendo a condução ao sono, a professora pode se conectar com o bebê por meio do toque, da música, da fala, do colo.

Relato 5

Experiências sonolentas.... Chegou ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), um novo bebê. Com três meses de idade, necessitava de mais momentos de sono do que os outros bebês e um fato curioso era que quando todos estavam acordados e fazendo muito barulho, ele dormia e quando todos dormiam, ele acordava. Nem todos são embalados por cantigas de ninar, tem os que preferem muito barulho (DIÁRIO DA PROFESSORA, março de 2018).

A rotina, de um modo geral, implantada nas escolas de educação infantil, responde ainda a uma cultura escolar

adultocêntrica em suas concepções e, conseqüentemente em sua organização. Nessa perspectiva, as rotinas são estabelecidas focando a conveniência dos adultos. Um novo olhar às positivities do desenvolvimento infantil – que Vigotski (1995) reclamava à psicologia nos anos 1930 e ainda necessário hoje – imprime uma nova concepção de criança capaz de se relacionar com o entorno físico e social e aprender. Essa nova concepção de criança reclama a reorganização da cultura escolar que passa a ter como foco o bem-estar dos bebês e seu desenvolvimento como sujeito de direitos. Atentas a essa concepção, vamos aprendendo que as crianças não precisam fazer todas as mesmas atividades ao mesmo tempo, seguir as mesmas rotinas nos mesmos tempos: passamos a observar os tempos e ritmos das crianças e a aprender com eles. As crianças não precisam dormir todas no mesmo horário. Respeitar seus ritmos e preferências pode não apenas trazer mais tranquilidade para as crianças que se veem respeitadas em suas necessidades, mas também mais tranquilidade à professora que educa crianças com autonomia diminuindo as demandas em série sobre o grupo de crianças.

O bebê, as outras crianças e a cultura

Não é comum a inclusão dos bebês nos momentos de experiências coletivas das escolas sob a alegação de que eles não usufruiriam do encontro ou poderiam se machucar estando junto com as crianças maiores.

Relato 6

Em 2011, o CMEI levou os bebês a um espetáculo chamado “Berço de Espuma”.³ O Festival Engatinhando⁴ também levou um

³ Do grupo Papo Corpóreo, um dos primeiros teatros para bebês brasileiros com atrizes da cidade de Londrina

⁴ Primeiro festival brasileiro focado na Arte para a primeiríssima infância

espetáculo para dentro do CMEI, montando sua estrutura no espaço da biblioteca, onde os bebês novamente tiveram a oportunidade de usufruir e se deleitar com uma proposta artística.

Ao longo desses anos, em vários momentos os bebês foram parte e não ficaram à parte dos eventos. Houve momentos de interação com turmas maiores, sendo que os maiores criam propostas e objetos a fim de interagir. Houve momentos com as famílias na escola com arte com tinta comestível, dança com bebê no sling, festas juninas. (DIÁRIO DA PROFESSORA, 2011 - 2019)

A mediação da professora é essencial para realizar essas interações de maneira acolhedora: respeitando as distâncias muitas vezes necessárias aos bebês ao se confrontar com experiências novas, mas, ao mesmo tempo, incentivando as curiosidades e as novas experiências, conforme orienta o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009, p. 27) “A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade”.

Há uma crescente produção artística de qualidade destinada à infância, em especial à primeiríssima infância.⁵ Da mesma forma, as manifestações mais elaboradas da cultura já estão presentes no entorno do bebê e não apenas estão dadas “desde o início, mas influenciam os primeiros passos do desenvolvimento da criança”. (VIGOTSKI, 2018, p. 85). O autor esclarece essa defesa com o exemplo da linguagem oral: uma criança que mal começa a falar já convive com a fala elaborada “gramatical e sintaticamente formulada” dos adultos que a rodeiam. Essa fala mais elaborada, que deverá ser apropriada pela criança no final do desenvolvimento infantil, já está presente no meio e interage e influencia o desenvolvimento da linguagem da criança servindo

⁵ Grupos como Tiqueque, Palavra Cantada, Isadora Canto, Grupo Triiii, Pequeno Cidadão são alguns deles.

como referência para sua apropriação. Essa reflexão vale para o conjunto das produções da cultura.

Assim, apresentar composições musicais, obras de arte com diferentes linguagens como a fotografia, a escultura, a pintura, a literatura deve ser parte do trabalho docente com as crianças desde bem pequenininhas (CUNHA; CARVALHO, 2017). As crianças vão usufruir delas e atribuir-lhes valor e sentido de acordo com a experiência prazerosa de sua fruição e cada criança de acordo com sua situação social de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996).

Apesar dessa compreensão, ainda é comum oferecer aos bebês uma cultura comercial de baixa qualidade que subestima a capacidade das crianças de estabelecer relações com o meio desde pequenininhas e ir formando sua sensibilidade: desenhos estereotipados, músicas ruidosas, vídeos com qualidade estética questionável que são repetidos à exaustão.

Com diálogos, poemas, pequenas histórias, haicais, parlendas, quadrinhas, rimas, canções e brincadeiras, a palavra pode estar viva no berçário, se fazendo experimento e experiência. Hip hop, ballet, samba, tango, ciranda, rock n'rol, forró, o corpo que dança, que movimenta e faz embalo no corpo do bebê: a cultura brasileira é rica em linguagens e os bebês têm direito à cultura humana, pois se constituem pela e na cultura. A função da professora é justamente ampliar o repertório do bebê por meio da apresentação da riqueza da experiência humana.

O lugar da professora

Relato 7

<p>Para explorar objetos ligados ao momento da alimentação, fizemos um cesto de tesouro com objetos da cozinha. No início as ações envolviam o pegar, morder, bater um objeto no outro. Com novas interações, os bebês foram mudando as ações. Alguns passaram a usar as panelas para colocar objetos dentro e mexer</p>
--

com a colher, outros falavam “papá” e abriam a boca imitando o comer ou beber nos copos. (DIÁRIO DA PROFESSORA, 2018)

A mediação da professora possibilitou aos bebês ampliar a forma de explorar os objetos. Essa intervenção não precisa se dar diretamente sobre a ação da criança, mas como aconteceu no relato acima, ao ampliar o rol de objetos disponíveis às crianças, a intervenção acontece de modo harmonioso: apresentam-se os novos objetos sem interromper a ação da criança e sem indicar a ação que deve ser realizada com os novos objetos. A própria criança, a partir do que observa da experiência dos outros – adultos ou pares – amplia suas ações num meio pleno de objetos que se oferecem como possibilidades para ela (STAMBAK et al., 2011; SINCLAIR et al., 2012). Afinal, não se trata, nesse período da vida, de aprender o uso social dos objetos, de um modo geral, mas de explorar suas características e possibilidades de relações que promovem a formação da percepção categorial, da memória, das bases da fala, do pensamento na ação e por modelos antes que se torne verbal, de uma imagem de si e do outro.

Por isso, para a Teoria Histórico-Cultural, a mediação é essencial no processo de desenvolvimento na infância.

[...] a existência social da criança é, desde os primeiros contatos com o adulto, uma relação mediada pelos objetos, da mesma forma que a sua própria relação com os objetos requer a mediação dos adultos. É o adulto quem apresenta o objeto para a criança, mostra seu funcionamento e suas qualidades (GOMES, 2008, p. 143).

Como afirma Vigotski (2018), a cultura é a fonte das qualidades humanas. Isto porque à medida que os seres humanos foram - e continuam hoje - criando objetos materiais ou imateriais, os produtos da cultura, criaram e criam, nesse mesmo processo, as qualidades humanas requeridas e exercitadas no uso desses objetos. Assim, a cultura que se criou ao longo da história guarda consigo as capacidades, sensibilidades, as habilidades, as funções psicológicas – em outras palavras, as qualidades humanas. Mas,

como lembra Leontiev (1988), essas qualidades estão postas e não dadas diretamente pelos objetos: é preciso aprender a usá-los para se apropriar das qualidades humanas aí postas e para isso, as novas gerações precisam da mediação das gerações mais velhas. Essa mediação pode se dar de forma direta – como no caso de uma instrução, de ensino - ou de forma indireta – quando se aprende a usar algo apenas observando espontaneamente alguém. Tratando-se de bebês e crianças pequenas, é necessário considerar o modo como aprendem, ou seja, por meio de que linguagens bebês e crianças pequenas se comunicam/se relacionam com o mundo. Vimos que a comunicação emocional/ as interações e a atividade autônoma/livre com objetos constituem as atividades que guiam o desenvolvimento nesse período da vida. Assim, essa mediação a que se refere Leontiev (1988), acima, acontece muito mais de modo indireto - por meio das interações – que de modo direto sob a forma de instrução.

Mas, mais que apresentar o mundo aos bebês - sem subestimá-los e sem apressá-los - organizando o espaço para sua atividade autônoma com objetos, além de estabelecer uma relação amorosa e empática com os bebês nos momentos de cuidado e educação, cabe à professora documentar o processo vivido pelos bebês para aprofundar sempre e cada vez mais sua prática em direção a uma educação desenvolvente que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009). Estes se anunciam como direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; ao acolhimento; a ter respeitada sua identidade cultural e racial.

Considerações finais

Pelas discussões suscitadas pelos relatos e ampliadas à luz de contribuições da teoria histórico-cultural e de outros autores, procuramos salientar a importância do vínculo que se deve estabelecer na relação professora/bebê como condição para um desenvolvimento harmonioso dos pequeninhos.

A identidade da professora e do professor de educação infantil está em construção entre nós e, mais ainda, a da professora e do professor dos mais pequeninhos. Certamente os estudos teóricos e o conhecimento de experiências bem sucedidas na educação de crianças “pra brilhar”, como diz a canção de Caetano Veloso (1977), contribuem para essa formação. Todavia, esta só se constitui na relação com os bebês, à medida que a reflexão se torna uma estratégia diária na busca de uma pedagogia que confia nas crianças e nas suas potencialidades, uma pedagogia que atua para que cada criança seja livre e, por isso, nem se impõe com a obsessão que pais e educadores têm por ensinar (REICH, 1975), nem as abandona. Mas fica ao seu lado, as acompanha na emocionante aventura de descobrir o mundo, de educar nas crianças o desejo de conhecer, interpretar ou transformar o mundo e, com isso, contribuir ativamente para a emancipação de bebês e crianças.

Essa atitude intencional de professoras e professores dos pequeninhos requer o conhecimento acerca da periodização do desenvolvimento humano na infância e o conhecimento específico que se constrói na interação cotidiana com cada bebê – o que deve alimentar trocas de experiências com pares onde é possível refletir sob sua ação docente à luz de conhecimentos contemporâneos sobre a infância. Para isso, a documentação do processo vivido é um instrumento de autoformação docente e, portanto, parte essencial da atividade docente.

Abrimos o capítulo com o Menino Azul, da Cecília Meirelles: “E os dois sairão pelo mundo, que é como um jardim apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim”. E assim

percebemos a relação professora e bebê no berçário. Que após esse tempo vivido juntos, as trocas, a cumplicidade, a apresentação do mundo de modo a cultivar a força vital que impulsiona a novos vínculos, o bebê continue a desbravar o mundo de experiências e relações ... e que ele seja ainda mais largo, comprido e sem fim.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.

BRASIL. Sociedade Brasileira de Pediatria – Departamento de Nutrologia. **Manual de Alimentação:** orientações para alimentação do lactente ao adolescente, na escola, na gestante, na prevenção de doenças e segurança alimentar / Sociedade Brasileira de Pediatria. Departamento Científico de Nutrologia. 4ª. ed. São Paulo: SBP, 2018.172 p.

CABANELLAS, Maria Isabel; ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; POLONIO, Raquel. **Ritmos Infantis:** tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Educação Infantil:** crianças observando, descobrindo, criando. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

ELFER, Peter; GOLDSCHMIED, Elinor; SELLECK, Dorothy. **“Persone Chiave” al Nido:** costruire rapporti di qualità. Bologna: Edizioni Junior, 2010.

ESPINDOLA, Ana Lucia; SOUZA, Regina Aparecida Marques de. O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância? In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 2. Brasília: MEC, 2015. p. 47-55.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 170 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2008.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021a.

HEVESI, Katalin. A participação da criança no cuidado do seu corpo. In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021b.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Icone/Edusp, 1988.

MAGALHÃES, Giselle Modé. Desenvolvimento do Psiquismo na Primeira Infância: Apontamentos para o Ensino nessa Faixa Etária. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F. (Org.). **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural**: estudos contemporâneos. Maringá: Eduem, 2019, p. 17-27.

MEIRELLES, Cecília. **O menino azul**. Editora Global. 3 ed, 2013.

MESQUITA, Afonso Mancuso. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar**: a perspectiva histórico-cultural. Dissertação-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara- São Paulo, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregheer; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. (Orgs). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. 1ed.Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016, p. 101-144.

REICH, Wilhelm. Os pais como educadores – a compulsão a educar e suas causas. In: REICH, W.; SCHMIDT, Vera. **Elementos para uma pedagogia Antiautoritária**. Porto, Publicações Escorpão, 1975.

SINCLAIR, Hermine; STAMBAK, Mira; LÈZINE, Irene; RAYNA, Sylvie; VERBA, Mina. **Os Bebês e as Coisas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do Acolhimento na Escola da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

STAMBAK, Mira; BARRIÈRE, Michele; BONICA, Laura; MIASONNET, Rennée; MUSATTI, Túlia; RAYNA, Sylvie; VERBA, Mina. **Os Bebês entre Eles**. Campinas: Autores Associados, 2011.

VENGUER, Leonid. **Temas de Psicología Preescolar**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

VELOSO, Caetano. **Gente** (álbum BICHO), 1977.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **7 Aulas de L. S. Vigotski**: Sobre os Fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas**: Tomo IV. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

2.

LITERATURA EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRAVESSIA EM MAR TEMPESTUOSO

Kethelen Nathalia Rossini
Nathalia Martins Beleze
Juliana Carbonieri

Tem passado,
tem presente,
tem futuro,
tem moderno,
tem o velho,
tem o novo,
lá dentro do livro
(AZEVEDO, 1998, p. 26).

Introdução

O poema de Azevedo (1998) instiga-nos a pensar sobre a travessia percorrida, associada à descoberta dos sentidos e significados, além de nos atentar para a percepção de que há um contexto sobre isso e que este interfere diretamente na leitura de si, do outro e do mundo. Assim, como o movimento do poema, o presente capítulo se inquietou por analisar o acesso à literatura na Educação Infantil diante do mar tempestuoso que atravessa a humanidade, a Pandemia da Covid-19. Trata-se de uma pesquisa teórico documental de abordagem qualitativa.

O ano de 2020 ficará marcado na história da humanidade como o ano em que o isolamento e o distanciamento social atuaram como meio de conter a proliferação, a nível mundial, do vírus da Covid-19. Assim, muitas atividades passaram a ser desenvolvidas por meio de interfaces digitais.

Neste contexto, inúmeros decretos tomaram corpo no cenário nacional, estadual e municipal, em especial nas questões que tangem a Educação - em todos os níveis e modalidades. Ainda em março de 2020 o Ministério da Educação – MEC – manifestou-se por meio da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020e), que trata sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a Pandemia, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Esta ação foi a primeira de muitas que culminaram na publicação do Parecer 05/2020 (BRASIL, 2020b) o qual contém indicativos para a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

Diante deste cenário, todas as modalidades e etapas da educação foram impactadas. Iniciou-se um período extremamente complicado que assola nossas crianças, adolescentes e jovens adultos, além das profissionais e dos profissionais docentes da Educação. O Ensino Remoto Emergencial tem deixado marcas profundas em todas as etapas da Educação. Na presente reflexão, nosso olhar volta-se para a primeira etapa da educação básica, a saber: Educação Infantil. A conversa que estamos propondo neste texto faz parte das discussões e reflexões que permeiam nosso Grupo de Pesquisa: Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância. Em especial, nossa preocupação na manutenção do vínculo estabelecido entre as crianças, as professoras e professores e a família. Em meio a tantos Decretos e Deliberações, muitas especificidades da Educação Infantil foram apagadas e silenciadas.

No ambiente escolar, houve a necessidade de regulamentação legal sobre as novas normas para o ano letivo de 2020, suspendendo as aulas presenciais, que foram expressas por meio de medidas que orientaram o ensino remoto¹. Com base nesse arcabouço legal, de

¹Medida Provisória nº934 (BRASIL,2020a), da Lei nº14.040 (PARANÁ, 2020), dos Pareceres CNE/CP nº05/2020 (BRASIL, 2020b), nº09/2020 (BRASIL, 2020c) e nº11/2020 (BRASIL,2020d), do Decreto Municipal nº334 (LONDRINA, 2020d) e

cunho federal, estadual e municipal, foi definida a reorganização do trabalho pedagógico da Rede Municipal de Educação de Londrina, de modo remoto, em março de 2020.

Assim, desde o dia 17 de março daquele ano, as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos do município de Londrina entraram em quarentena. O fechamento das escolas ocorreu por meio do Decreto nº 334 de 17 de março de 2020. Por meio da Portaria nº 36 de 15 de abril de 2020 foi constituído um comitê para análise dos encaminhamentos pedagógicos das instituições escolares da Rede Municipal de Ensino de Londrina durante a pandemia da COVID-19, pois, diante da nova realidade, foi preciso repensar e planejar o trabalho educativo de acordo com as especificidades latentes a esse cenário, que separou fisicamente professor e aluno e que limitou esses encontros pedagógicos.

As discussões do comitê resultaram na Resolução nº 25 de 27 de maio de 2020 (LONDRINA, 2020f), a qual orientou todas as unidades escolares da rede sobre o desenvolvimento das atividades não presenciais, em caráter de excepcionalidade, enquanto forem tomadas as medidas de distanciamento social durante a pandemia. Foi este documento que regulamentou o Plano de Estudos Dirigidos (PED).

Art. 1º - Estabelecer regime especial de atividades escolares não presenciais, organizado pelo Plano de Estudos Dirigidos – PED, para as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Londrina, em todas as etapas e modalidades ofertadas, durante o período em que vigorarem a suspensão das aulas presenciais e as medidas de isolamento social, decorrentes da excepcionalidade em função da pandemia do Novo Coronavírus (COVID19) (LONDRINA, 2020f, p. 2).

De acordo com o Guia de Orientações, o Plano de Estudos Dirigidos tem como objetivo assegurar o vínculo do aluno da educação básica com as atividades escolares. O documento

das Deliberações 01/2020 (LONDRINA, 2020a) e 02/2020 (LONDRINA, 2020b) do Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL).

ressalta que tais medidas de cunho pedagógico, não consistem na modalidade de ensino à distância (EaD), mas de uma alternativa, uma estratégia pedagógica adotada com o intuito de assegurar às crianças o direito à educação durante o distanciamento social (LONDRINA, 2020c).

Para tanto, o PED

Para efeito da elaboração das aulas remotas, o planejamento do professor deverá conter: I - Objetivos de aprendizagem do conteúdo; II - Estratégias, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais a serem utilizadas; III - Tempo estimado (carga horária) e; IV- Formas de registros para acompanhamento da aprendizagem (LONDRINA, 2020c, p. 5).

Os elementos citados acima, compuseram a organização do PED e os itens foram colocados em forma de perguntas, sendo: o que vamos aprender hoje?; para que vamos estudar esses conteúdos?; como vamos estudar esses conteúdos? de que forma vamos registrar o que aprendemos? A organização do planejamento a partir desses questionamentos tiveram o objetivo de facilitar a compreensão sobre a atividade proposta, visto que a família recebe esse plano aliado a outras estratégias pedagógicas, pois:

§ 2º - [...] o professor pretende realizar as atividades, a fim de que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, outros meios digitais ou que viabilizem a realização das atividades por parte dos alunos, contendo, inclusive, indicação de sites e links para pesquisa. Podem ser considerados aqui materiais didáticos e/ou orientações na forma impressa para dirigir a aprendizagem de alunos que porventura não possuam acesso às ferramentas digitais (LONDRINA, 2020c, p. 5).

Diante do exposto, voltamos nossa atenção para destacar as Boas Práticas Escolares elaboradas por professoras e professores da cidade de Londrina e compartilhadas com toda a comunidade escolar por meio do site disponibilizado pela Prefeitura de Londrina em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do

município. Ademais, consideramos como eixo norteador da análise, a literatura infantil.

Partimos do pressuposto que a literatura infantil atua como um importante mediador cultural, o qual possibilita a constituição da humanidade na criança. Além disso, configura-se como uma maneira pela qual se vislumbra a manutenção do vínculo entre a escola e a criança. Com isso em tela, partimos de uma análise crítico dialética fazendo uso das categorias marxianas conteúdo e forma e das determinações sociais necessárias para compreender o todo.

O texto segue a seguinte organização: num primeiro momento, estabelecemos um diálogo sobre a literatura infantil como fonte do desenvolvimento humano, partindo do pressuposto que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos por meio das relações sociais estabelecidas no decorrer da vida; essa discussão gestou a necessidade de trazermos, de maneira sucinta, o percurso da literatura infantil, para então entrarmos no objeto da análise que são as boas práticas escolares e de que maneira o acesso a literatura infantil tem sido possibilitado no contexto de ensino remoto emergencial.

Literatura e humanização

A literatura é uma produção especificamente humana que carrega consigo, significações históricas, sociais e culturais que, para além da estrutura textual, imprime valores e atitudes de cada época e de cada sociedade, podendo assim ser uma das maneiras de ler e apropriar-se do mundo. Cândido (2002) indica que a literatura tem uma função humanizadora, ou seja, de confirmar a humanidade do homem na medida em que este se apropria dos conhecimentos da realidade humana, por intermédio dos livros.

Considerando uma perspectiva dialética, a literatura exprime múltiplas determinações que podem ser analisadas e apreendidas no conjunto das obras literárias e que contribuem para uma educação omnilateral da criança. Nos livros estão acumuladas experiências que oferecem novos caminhos e possibilidades na vida

do próprio leitor. Ademais, a constituição do ato de ler nas crianças, está imerso nas múltiplas determinações desta produção humana.

Manguel (2006) indica que nossas experiências elaboram novas experiências e nossas memórias elaboram novas memórias. Esta afirmação pode ser analisada de acordo com Vigotski (2018) a respeito da imaginação combinatória ou criadora. Para este, o desenvolvimento da imaginação na infância se dá por meio do acúmulo de repertório, de experiências anteriores, sejam essas do próprio sujeito ou do outro. A combinação dos elementos conhecidos pela criança já representa algo novo. "É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, e combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação" (VIGOTSKI, 2018, p. 19). Nesse contexto, tudo o que as crianças vêem e ouvem são pontos de apoio para sua futura atividade criadora.

Assim, a literatura pode ser compreendida como um meio pelo qual a criança se apropria da cultura humana, uma vez que, as obras literárias redesenham e reinterpretam a realidade e, nesse sentido, a literatura pode ser concebida como um mediador, entre a criança e a cultura socialmente construída (ARENA, 2010).

Importante ressaltar que, a instituição escolar é o lugar ideal para que a criança possa vivenciar essas diversas possibilidades e experiências, visto que, a escola é o lugar do saber sistematizado, da cultura mais elaborada e historicamente constituída. Assim, o lugar do professor tem destaque, no sentido em que este é o responsável por possibilitar às crianças acesso ao repertório da humanidade em suas formas mais elaboradas, visando assim o desenvolvimento integral das crianças.

A seleção dos livros e textos literários para crianças na Educação Infantil precisa perpassar pela ideia de que os conteúdos humanos presentes nas obras se constituem como fator de desenvolvimento do psiquismo, além de contribuírem com o desenvolvimento da imaginação. A objetivação desses conteúdos pode ser observada por meio do desenho e da brincadeira, em especial nas crianças no período da idade pré-escolar.

Ainda, consideramos ser fundamental o alerta feito por Vigotski (2010, p. 325) de que "antes de mais nada, é indispensável abrir mão da concepção segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral." Nesse sentido, nos cabe esclarecer que a literatura infantil, enquanto experiência estética, guiada pela emoção estética atrelada à arte, não deve ser encarada como lição de moral. O destaque da literatura é a sua estética, enquanto possibilidade de desenvolvimento humano e não a sua moral, muitas vezes deslocada da realidade concreta e objetiva na qual o sujeito está inserido. Contudo, essa concepção da literatura infantil como arte e mediadora da cultura humana é relativamente recente.

Cabe ressaltar que o surgimento da Literatura Infantil além de estar relacionado com o reconhecimento da criança e suas especificidades e da época da infância, também está intimamente associado com a escola, pois conforme expõe Carvalho (1983, p. 75) "para haver uma Literatura Infantil, é necessário que haja Criança e Escola. Sem Escola não há livros ao alcance de todas as classes". Neste sentido, Zilberman (1987) aponta que a proximidade entre Literatura Infantil e Escola resultou na escrita de textos de caráter educativo e com objetivo didático.

Abrimos um parêntese nesse ponto, para frisar que a importância da Literatura Infantil é tal, que supera o caráter puramente didático, no sentido utilitarista ou moral. Entendemos que a literatura infantil é humanizadora e o caráter educativo é no sentido de que toda apropriação dos conhecimentos humanos se dá por meio de processos educativos, possibilitados, em especial nas instituições escolares.

Arena (2010) destaca que, no Brasil dos anos 1980, surgem dois movimentos concomitantes relacionados com a conexão entre literatura infantil e escola: o abandono lento e progressivo das cartilhas e dos materiais impressos e a inserção progressiva dos livros infantis. Assim, a partir dessa perspectiva, com o decorrer dos anos inúmeros autores e obras voltados exclusivamente para

o público infantil passam a surgir no país, além disso, se torna cada vez mais evidente a ligação entre a escola e a literatura infantil, neste sentido, os livros infantis são incorporados com maior frequência nas salas de aula, inclusive na Educação Infantil e passam a fazer parte do cotidiano escolar das crianças.

Se por um lado este percurso apresenta um avanço significativo ao se considerar as especificidades da criança para a literatura, por outro lado, o acesso aos livros de qualidade ainda é uma questão a ser melhor estabelecida. Inúmeras instituições de Educação Infantil ainda carecem de recursos para compor e manter uma biblioteca na qual as crianças possam ter acesso a livros com boa qualidade literária. Ademais, ainda existem entraves sobre o conteúdo dos livros infantis e o quanto essa associação - conteúdo, forma e destinatário - carece de ser compreendida.

Tal percurso do processo histórico do acesso à literatura de qualidade para as crianças parece ser algo longínquo, entretanto, percebemos as peripécias da contemporaneidade do acesso a textos imediatistas, atrelados a primordialidade do ensinar, do colocar em prática, os quais, estão aliados a determinada organização social e a uma concepção de formação de homem, que enaltece a desigualdade social, e visa que “se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, não podem valer seus interesses” (SAVIANI, 2008, p. 45).

Diante destes aspectos é necessário compreender que é indispensável a socialização da literatura. Como afirma Candido, é “[...] uma necessidade universal, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo que ela nos organiza, portanto nos humaniza” (CANDIDO, 1989 p. 180). À vista disso, o elo entre a literatura enquanto produção humana e a Educação Infantil apresenta-se como condizente pois, a “[...] cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade” (DUARTE, 2016, p. 122), liberdade essa compreendida na perspectiva do domínio do próprio ser e da natureza, por conseguinte o entendimento da evolução histórica e da possibilidade de criar e recriar.

Desse modo, ressaltamos a importância da riqueza da linguagem visual nos livros infantis pois, “a ilustração precisa fugir de estereótipos que estreitam a visão dos leitores e direcionam uma maneira de ser e de agir, as palavras devem ser ricas e brincar entre elas” (FEBA; VALENTE, 2016, p. 45), devem ser variadas e criativas para sensibilizar o olhar do leitor e desenvolver a capacidade de apreciação estética. A partir dessa lógica, a Instituição de Educação Infantil pode possibilitar espaços e tempos oportunos para que a criança aprenda e se desenvolva por meio da cultura elaborada historicamente e vislumbrar caminhos para a composição da identidade leitora.

Todavia, com a excepcionalidade da Pandemia da Covid-19 e a necessidade do distanciamento social, o acesso às obras literárias que antes tinha a figura do professor como mediador, passou a acontecer de forma remota - quando possível - dependendo além da mediação do professor, da ação das famílias.

Boas práticas escolares - professores

Após um ano de trabalho remoto, nos perguntamos: Como foi o acesso à literatura na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Londrina - Paraná no período pandêmico? Neste encaixe, a pesquisa buscou analisar o acesso à literatura na Educação Infantil diante do mar tempestuoso que atravessa a humanidade. A pesquisa se caracteriza a partir do cunho teórico documental de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados no *site* oficial da Prefeitura Municipal de Londrina, especificamente no *link* “Educação em tempos de Covid-19” nas abas: “Plano de Estudos Dirigidos - PEDs” e “Boas práticas escolares de professores”.

As referentes abas caracterizam o ensino remoto emergencial e disseminam algumas práticas que estão sendo desenvolvidas, no município, organizadas pela Secretaria Municipal de Educação "com o intuito de valorizar e dar visibilidade aos trabalhos pedagógicos e de gestão escolar desenvolvidos pelas unidades

escolares durante a Pandemia da Covid-19, desse modo a aba “Boas Práticas Escolares - professores” tem o intuito de ser esse espaço de socialização.” (LONDRINA, 2020g).

É importante destacar que, a seleção das experiências configuradas como boas práticas dos professores engloba tanto a Educação Infantil, quanto os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Outro elemento é que no site da Prefeitura de Londrina há um espaço exclusivo para a Educação Infantil, ainda, é importante considerar também que as práticas socializadas são apenas uma parcela entre as centenas que estão sendo desenvolvidas em todo o município.

Diante das 85 práticas² disseminadas no site, elegemos uma a partir do critério que objetiva o acesso à literatura nesse período de Pandemia. Tal ação foi desenvolvida por uma professora que atua como auxiliar em uma escola municipal que atende crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A proposta dela foi organizar diversas obras de literatura e possibilitar acesso aos professores da instituição com intuito de contribuir com as colegas de trabalho. A professora relata: “[...] realizando pesquisas, criei uma biblioteca virtual, com livros de literatura infantil em pdf, para auxiliar no trabalho pedagógico com as famílias da educação e também faço algumas narrações” (LONDRINA, 2020g, s/p).

Assim, analisamos a prática desenvolvida por meio da categoria dialética conteúdo e forma, na qual os elementos são considerados inseparáveis de todos os objetos e fenômenos da realidade, “[...] toda forma está ligada ao conteúdo. A forma e o conteúdo estão em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente” (CHEPTULIN, 1982, p. 268). O autor afirma que conteúdo é movimento absoluto, já a forma é estável, porém há um ponto em que esta correspondência não possibilita mais o desenvolvimento do conteúdo, desta maneira, gera um conflito e ambos se alteram em um salto valorativo infinito.

² Dados coletados em junho de 2021.

É preciso salientar que ao utilizarmos o termo conteúdo não estamos nos aproximando de uma prática literária utilitarista, ao contrário, estamos nos referindo ao conteúdo que a obra traz consigo, e que por meio desta relação proporciona à criança junto a mediação docente e da família a possibilidade do conhecimento humano (DUARTE, 2016).

A biblioteca virtual foi disponibilizada pela professora por meio de um link³, organizado no Google Drive[®]. Este foi viabilizado às professoras e professores da Rede Municipal de Londrina, bem como às famílias. A biblioteca virtual possui em média 574 arquivos de livros de literatura infantil, e cerca de 24 gibis, totalizando um acervo de aproximadamente 598 obras digitalizadas até o momento. Entre as obras podemos encontrar uma grande variação de autores, como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Bia Vilela, Ziraldo, entre inúmeros outros autores.

Há também uma diversidade em relação às temáticas de literatura contando com clássicos e literatura contemporânea, além da amplitude de gêneros textuais. Além disso, a biblioteca conta também com histórias que trazem à tona a temática da Pandemia da Covid-19. Essas relações estabelecidas com a obra literária vinculadas aos problemas sociais, que somadas às percepções individuais, instigam um processo de tomar para si o social e o histórico como meio para analisar os fenômenos da realidade atual de forma cada vez mais consciente, ademais aliado as outras obras que compõem a explicitação plena do conteúdo e forma entende-se porque o desenvolvimento da concepção de mundo requer a superação por incorporação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento (DUARTE, 2016). Visualizamos que ao se apropriar dos elementos literários socializados nas obras e ampliar o repertório há um salto qualitativo de superação do imediatismo da vida cotidiana para elevação do sujeito como parte do gênero humano.

³ <https://drive.google.com/folderview?id=108iT3T0rzerQTmvKdWNCx3o4xrhZ59Gv>

Entendemos que o intuito da professora ao compartilhar os livros era o de possibilitar o acesso das obras literárias aos professores, contudo, compreendemos que essa ação transcende o aspecto docente, uma vez que acaba por possibilitar o acesso às crianças, aos pais e responsáveis, ampliando assim as possibilidades.

Mesmo não sendo objeto direto de nossa análise, é importante destacar que, além da biblioteca virtual, a ação da professora resultou também em conteúdo e forma a partir da criação de um canal no Youtube[®] intitulado "Histórias infantis narradas⁴". Tal ferramenta conta com 11 mil pessoas inscritas (dados até junho de 2021) e muitos acessos às histórias disponibilizadas, entre essas "Eu sou assim e vou te mostrar" com autoria de Heinz Janisch, ilustrações de Birgt Antoni e tradução de Hedi Gnâdinger, ganhando a preferência dos inscritos como a primeira história com 354 mil visualizações até o presente momento.

Diante desses dados percebemos que a estratégia utilizada pela professora com objetivo de contribuir com o acesso às obras literárias têm acontecido, entretanto, ao realizarmos a problematização dos elementos que compõem a totalidade do contexto indagamos: Essa sensibilidade humana e estética consegue acontecer mesmo diante do distanciamento, da ausência de relações presenciais? E as crianças e as famílias que não têm acesso a conectividade?

Essas indagações criam um desassossego no ser humano, no ser professor, visto que, sabemos que essas propostas podem apresentar alguns dados quantitativos, entretanto há a maior lacuna, das relações, da troca, dos tempos e espaços intencionais, do diálogo permeado por todos esses elementos que atravessam a Educação Infantil. Essas são tentativas de oferta do acesso à literatura de qualidade que contempla elementos de conteúdo e forma e possibilita a leitura de imagens, na concepção de que "[...] livros não são artefatos vazios de brincadeiras, repetitivos, que menosprezam a

⁴ <https://www.youtube.com/channel/UC3x1Bvfinyod-7-0FRz236A>

inteligência da criança pela ausência de qualidade literária” (FEBA; VALENTE, 2016, p. 34), pelo contrário apresentam ricos repertórios diante de uma situação emergencial, mas, apenas se aproximam do ser, pensar, agir, apreender e sentir o mundo a partir das experiências estéticas do outro, da relação com o outro.

Associado a essa lacuna refletimos que as tecnologias digitais ganharam centralidade como forma de comunicação entre professores, crianças e família. A prática analisada no decorrer deste capítulo expressa exatamente esse ciclo de possibilidade a partir das ferramentas digitais.

A grande questão que nos aflige neste contexto é a questão da desigualdade social que foi escancarada com a Pandemia. Os indivíduos dos extratos mais baixos da sociedade foram os mais afetados, em múltiplos aspectos, como a perda de emprego, privações alimentares, impossibilidade de se manterem em serviço remoto, moradias com grande número de pessoas, falta de leito hospitalar, entre tantos outros. Nascimento e Santos (2020) apontam que há uma normalidade macabra que antecede a Pandemia, porém essa normalidade da exclusão não é normal e tampouco natural, não cai do céu ou brota da terra.

Como bem afirma Santos (2020, s/p), a quarentena provocada pela Pandemia da Covid-19 é afinal "uma quarentena dentro de outra quarentena": a política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e das discriminações e diferenças sem as quais ele não pode subsistir. As disparidades quanto a condições de acesso às tecnologias digitais e aos recursos educacionais entre as classes sociais representa um desafio que não é novo, mas que tem sido historicamente visto como não prioridade por diferentes governos, que tem sido evidenciado com o Ensino Remoto.

Considerações finais

Neste capítulo, analisamos o acesso à literatura na Educação Infantil diante do mar tempestuoso que atravessa a humanidade, a

pandemia da Covid-19. Caminhando no sentido de analisar a organização e as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Londrina especificamente no *link* “Educação em tempos de Covid-19” nas abas: “Plano de Estudos Dirigidos - PEDs” e “Boas práticas escolares de professores”, chegamos a importantes considerações.

Entretanto, é importante ressaltar acerca da limitação desta análise, visto que o site apresenta uma parcela pequena diante das práticas que estão sendo realizadas pelas professoras e professores da Rede Municipal de Ensino. Nos atentemos ao fato de, para que a prática pedagógica apareça no site disponibilizado, é necessária uma organização prévia do docente, o que muitas vezes pode ser um empecilho diante do cenário pandêmico. A organização toma tempo, tempo esse que está cada dia mais escasso. Assim, especialmente em relação às ações referentes à literatura, foi perceptível a escassez de práticas pedagógicas.

Estamos na travessia, e mesmo tempestuosamente temporária, não podemos perder de vista a importância da literatura para a formação humana. Diante do cenário pandêmico, as crises instauradas pelas diferenças de classes na sociedade capitalista foram catalisadas e escancaradas. O deslocamento do ambiente escolar para o espaço doméstico, sustentado pelas inúmeras regulamentações legais publicadas no decorrer do ano de 2020, provocou nas crianças, certa confusão causada principalmente pela falta de referência afetiva escolar.

O contato com a professora e com as outras crianças é agora mediado por uma tela fria digital - quando possível. Nessa toada, o acesso aos bens culturais fica comprometido, dentre eles, a literatura. Como pudemos perceber, o intuito de possibilitar o acesso aos diversos livros organizados pela professora em análise ganha destaque neste cenário, contudo, a forma como esse conteúdo humano alcança as crianças não garante a apropriação, assim como, mesmo que se tenha aberto uma maior possibilidade do contato das crianças com a literatura, não é possível garantir a todos esse acesso.

Consideramos que ao vislumbrar a forma sem as dimensões do conteúdo, das relações mediados no contexto da instituição há certo esvaziamento do trabalho educativo, não alcançando a superação da prática inicial e não exercendo a função de ir além do que está posto pela sociedade em sua dimensão sincrética. Observamos assim, que sem um direcionamento adequado do processo de acesso à literatura, as crianças ficam limitadas em seu desenvolvimento social, tanto na sensibilização frente ao conteúdo, como na própria compreensão do conceito de literatura e na análise das dimensões postas na leitura literária.

Entendemos, deste modo a urgência sobre a qualidade da literatura ofertada às crianças para que os sentidos que foram apropriados socialmente ao longo da formação possam possibilitar o desenvolvimento, quando se experimenta a realidade do outro, a objetividade do ser em-si se transforma em um ser para-nós, que expressa o grau de desenvolvimento histórico do homem como parte do gênero humano, da prática social de todos os homens.

Nesta perspectiva, sabemos pouco sobre o que podemos fazer diante desse cenário, mas podemos descobrir muito recuperando ideias que vínhamos defendendo e que, hoje, mais do que nunca, são expressões de defesa e de manutenção da nossa humanidade. Assim, abraços, vínculos, tonalidade voz, gestos, acolhida, garantia de direitos, são relações que nos afetam pela falta, pela ausência ao estar navegando em mar tempestuoso, galgamos ansiosos ao encontro, ao reencontro, do mar calmo das gargalhadas, brincadeiras, histórias infinitas e das possibilidades de partilhas da escuta e da palavra que nos forma, e é formada num processo dialético e humano.

Referências

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In:

SOUZA, R. J. et al. (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

AZEVEDO, R. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública que trata a Lei nº 13.979, de fevereiro de 2020a. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1 abr. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> Acesso em: maio, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> Acesso em: jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 09/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> Acesso em: jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria 343**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais

enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020e. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39> Acesso em: jun. 2021.

CANDIDO, A. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.). **Direitos humanos**. Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, A. **Textos de Intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002.

CARVALHO, B. V. **A Literatura Infantil**: Visão crítica e histórica. São Paulo. 2ª ed. Edart, 1983.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FEBA. B. L. T.; VALENTE. T. A. O acervo PNBE: por dentro e por fora dos livros. In: **Literatura e Educação Infantil**: livros, imagens e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

LONDRINA. Conselho Municipal de Educação de Londrina. **Deliberação nº 01/2020**, de 06 de abril de 2020a. Disponível em: <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-e-a-covid-19/31134-deliberacao-cmel/file>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LONDRINA. Conselho Municipal de Educação de Londrina. **Deliberação nº 02/2020**, de 01 de setembro de 2020b. Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/conselho-educacao/deliberacao/34981-delib-02-2020-jornal-4148-pg-17-27/file>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LONDRINA. **Guia de orientações sobre o Plano de Estudos Dirigidos PED**. Londrina, 2020c.

LONDRINA. Prefeitura do Município de Londrina. **Decreto Municipal nº 334**, de 17 de março de 2020d. Disponível em: <https://www.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/Jornal-1-4023-Exta>. Acesso em: 25 jun 2021.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação de Londrina. **Conhecendo o presente e planejando o futuro: análises**

educacionais da Rede Municipal de Ensino de Londrina no contexto da Pandemia. 2020e. Disponível em: <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-e-a-covid-19/formacao-continuada-1/37691-analise-edu-pml-contexto-pandemia/file> Acesso em jun. 2021.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação de Londrina. **Resolução nº 25** de 27 de maio de 2020. 2020f. Disponível em: <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-e-a-covid-19/legislacao-17/32254-resolucao-25-comissao-ped/file#:~:text=1%C2%B0%20%2D%20Estabelecer%20regime%20especial,presenciais%20e%20as%20medidas%20de> Acesso em jun. 2021.

LONDRINA. Site. **Portal da Prefeitura de Londrina - Boas Práticas Escolares.** 2020g. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/educacao-e-a-covid-19/boas-praticas-escolares-professores> Acesso em jun. 2021.

MANGEL, A. **A biblioteca à noite.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NASCIMENTO, I S. e SANTOS, P. C. 2020 Normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. **Cadernos de administração**, Maringá, v. 28, Ed. Especial. jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53834/751375150148>. Acesso em jun.2021.

PARANÁ, 2020. Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020. **Diário oficial da união.** 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em jun. 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo Editorial. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** (Coleção educação contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 3ª ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 321-363.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** [Trad. e Rev.]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global. 1987.

3.

ENTRE CÁ E LÁ: CONVERSAS SOBRE IDENTIDADES ENTRE PENEDO (AL) E ÉVORA POR MEIO DE UM PROJETO DE CORRESPONDÊNCIA ENTRE CRIANÇAS

Jeane Costa Amaral
Lenira Haddad
Maria Assunção Folque

Introdução

A correspondência escolar é uma estratégia pedagógica utilizada no contexto do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), na tradição do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), e se coaduna com a perspectiva sociocultural (VIGOSTKY *et al.*, 2010), quando enfatiza o papel da comunicação no processo de aprendizagem.

Na perspectiva do pedagogo Freinet (NIZA, 2015), a correspondência escolar consiste em um processo em que as crianças podem não apenas escrever, mas também serem lidas, além de possibilitar o registro das expressões, ideias, vivências, histórias e o compartilhamento das produções com os familiares e a comunidade. Indo além de uma técnica escolar, a correspondência escolar insere-se, hoje, num conjunto de circuitos de comunicação que se constituem como um conceito nuclear da pedagogia do MEM e da sua sintaxe.

Na vida social, em geral, os produtos culturais e científicos circulam em redes complexas de distribuição e comunicação. Também na escola, estabelecemos circuitos múltiplos de comunicação que estimulem os alunos a desenvolver formas variadas de representação e a construírem, em interação, os conhecimentos sobre o mundo e a vida. (NIZA, 2015, p. 355).

Folque (2018, p. 61) aponta que a comunicação tem dupla função: *cognitiva*, quando as crianças falam das suas ações e experiências, desenvolvendo um processo reflexivo metacognitivo; e *social*, quando a informação é “[...] partilhada e divulgada em benefício da ‘comunidade’ do grupo [...] para ser publicada e examinada”.

Miranda (2011, p. 25) amplia a potencialidade da intencionalidade pedagógica da correspondência escolar, quando diz que “[...] os professores das turmas envolvidas deverão considerar a correspondência como promotora de aprendizagens, dando sentido a todo o trabalho que entra neste circuito de comunicação”.

Este texto visa apresentar uma análise dos elementos significativos de três experiências de projetos de correspondência realizados no contexto do doutoramento de uma das autoras (AMARAL, 2020), as quais envolveram crianças que frequentavam instituições de educação infantil do Brasil e de Portugal e suas respectivas professoras e educadoras de infância.

O referido estudo de doutorado fez parte de um amplo projeto de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), denominado *A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense*, realizado no município de Penedo, Alagoas, nos anos de 2018 e 2020, em parceria com a Universidade de Évora (UÉ). O grande objetivo do projeto, aqui referido como Projeto Criança, Cidade e Patrimônio (PCCP), é estreitar os laços entre duas cidades históricas que tiveram seu conjunto patrimonial tombado (Évora, pela Unesco; e Penedo, pelo Iphan) e apresentam um grande interesse pela preservação e o fomento do patrimônio histórico e cultural. Nesse sentido, o PCCP enfatiza o uso dos espaços públicos pelas crianças, que são o presente emergente, e que também se configuram como uma expectativa de futuro que vai dar continuidade a esse bem, garantindo a sustentabilidade no que diz respeito ao sentimento de pertença e apropriação cultural pelos cidadãos (HADDAD; BEZELGA; FOLQUE; AMARAL, 2018).

Uma das metas propostas pelo PCCP era a realização de missões de intercâmbio entre as cidades de Penedo e Évora a partir de um projeto de correspondências com crianças em idade pré-escolar, em torno do tema “A minha cidade”. Para isso, foi delineada uma experiência-piloto na cidade de Évora, realizada de setembro a dezembro de 2018 – por ocasião do estágio-sanduíche da doutoranda na Universidade de Évora, em colaboração com uma estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar da UÉ (SANTOS, 2019). Essa experiência viria subsidiar a proposta que seria realizada no ano seguinte, quando o PCCP entraria em vigor, o que ocorreu de outubro a dezembro de 2019, em forma de duas experiências.

São, portanto, três experiências de projetos de correspondências que serão relatadas e analisadas a seguir e que serão referidas como PC1, PC2 e PC3.

O primeiro projeto (PC1) envolveu crianças de Feira de Santana (BA) e Évora. A escolha da cidade brasileira se deu em razão de a instituição de educação de infância de Évora, que sediou o projeto de correspondência, ter recebido uma estudante de Pedagogia em intercâmbio estudantil entre a Universidade Estadual de Feira de Santana e a Universidade de Évora. A estudante já havia voltado ao Brasil, estava estagiando em um Centro Municipal de Educação Infantil de Feira de Santana (BA) e as crianças eborenses da turma que realizou o projeto, que haviam demonstrado grande afeição por ela, manifestaram interesse em saber onde ela morava, no Brasil.

O segundo e o terceiro projetos (PC2 e PC3) se realizaram entre crianças das duas cidades históricas vinculadas ao PCCP, Évora e Penedo. O motivo pelo qual duas escolas de educação infantil de Penedo foram envolvidas é que a professora que colaborou com informações para a pesquisa de campo da doutoranda trabalhava em duas escolas de educação infantil, em territórios distintos da cidade de Penedo; uma situada no sítio histórico, e outra, em área rural. Além disso, a referida professora havia se candidatado para participar do Programa de Residência

Pedagógica e Cultural em Évora¹, que consistiu na segunda etapa² do PCCP. Isso significava que a professora brasileira iria conhecer essa cidade além-mar, o que daria um significado ainda maior à troca de correspondência entre as crianças dos dois países. O Quadro 1 informa a localização e a relação dos participantes de cada projeto.

Quadro 1 – Localização e participantes nos projetos de correspondência entre Brasil e Portugal

Projetos de Correspondência Lá e Cá/Cá e Lá	Brasil	Portugal
PC1	16 crianças de 5 e 6 anos 1 professora de educação infantil 1 estagiária de Pedagogia (UEFS ³) Centro Municipal de Educação Infantil Carlos Marinho Falcão, em Feira de Santana, Bahia	24 crianças de 3 a 6 anos 1 educadora de infância 1 estagiária do Mestrado Pré-Escola (UÉVORA) Centro Infantil Irene Lisboa em Évora, Portugal
PC2	21 crianças de 5 e 6 anos 1 professora de educação infantil Escola Municipal de Educação Básica Prof. Arlindo Ferreira de Moraes, em Penedo, Alagoas	20 crianças de 3 a 6 anos 1 educadora de infância Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, em Évora, Portugal

¹ 10 Esse programa consistiu na imersão de 15 profissionais do município de Penedo, em instituições de educação da infância eborenses cooperantes da Universidade de Évora que desenvolvem trabalho com a cidade/comunidade, e a participação dessas em eventos oferecidos pela Universidade de Évora, tais como: seminários, vivências em museus, edifícios históricos e outros espaços culturais, além de reuniões na Câmara Municipal de Évora.

² A primeira etapa voltou-se ao diagnóstico da situação, no que se refere à rede pública de educação infantil do município de Penedo, aos equipamentos patrimoniais e ao potencial artístico e cultural da cidade.

³ Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia, Brasil.

PC3	7 crianças de 5 e 6 anos 1 professora de educação infantil Escola Municipal de Educação Básica Cândido Toledo, em Penedo, Alagoas	22 crianças de 3 a 6 anos 1 educadora de infância Centro Infantil Irene Lisboa, em Évora, Portugal
------------	---	--

Fonte: Produzido pelas autoras (2021).

O desenvolvimento dos projetos tomou como base a abordagem pedagógica do MEM, que decorre, segundo Folque (2018, p. 60), em três perspectivas: “resolução de problemas identificados na comunidade (intervenção); estudo de determinado tema ou resposta a uma pergunta (investigação); realização concreta de um desejo (produção)”. Ainda, de acordo com a autora, a estrutura do projeto se desenvolve a partir de cinco etapas: formulação; diagnóstico; divisão e distribuição do trabalho; realização do trabalho; e comunicação.

Na realização dos três projetos de correspondência, esses princípios foram levados em consideração na participação das crianças no planejamento e na avaliação das saídas na cidade, na escolha, com as crianças, dos melhores meios de comunicação que deveriam ser utilizadas para facilitar os diálogos e na distribuição das ações, ou em pequenos grupos ou em contexto de turma. Com relação à vivência nas cidades, os projetos de correspondência também possibilitaram que fossem desenvolvidas com as crianças, em Penedo e em Évora, proposições que incluíam: visitas contextualizadas aos espaços patrimoniais físicos; descobertas do patrimônio imaterial; contato com o patrimônio natural da cidade; exploração dos espaços públicos abertos; e incursões, à deriva, pela cidade.

De maneira mais específica, os três projetos utilizaram ferramentas culturais autênticas (cartas, postais, aplicativos de mensagens, mapas, notebook, câmeras fotográficas) e outros instrumentos de registro, representação e comunicação, aos quais as crianças rapidamente atribuíam significados e reconheciam como instrumentos que fazem parte da vida, se não delas, dos adultos.

Tanto em Penedo quanto em Évora, algumas das ações relativas ao projeto de correspondência não foram definidas a priori, pois depreenderam das interlocuções que foram se desencadeando a partir das perguntas e curiosidades feitas pelas crianças, por meio das cartas trocadas e dos diálogos nos grupos de mensagens dos celulares das educadoras de infância, professoras e investigadoras envolvidas, nos dois países. Dentre as ações presentes em todos os projetos e que potencializaram a aprendizagem das crianças e a sua participação nos projetos, destacam-se: a escolha de instrumentos de comunicação e de representação que poderiam ser utilizados para favorecer o diálogo entre as crianças e nos quais poderiam ser visualizadas imagens da cidade; cartas escritas à mão, e-mail e mensagens de texto por aplicativos de mensagens no celular, tendo a educadora como escriba de suas curiosidades a respeito das outras crianças e sua respectiva cidade; saídas à cidade decorrentes das interlocuções e ações voltadas para o desenvolvimento do projeto (por exemplo, ida aos Correios, à loja de artesanato, aos pontos históricos e turísticos das cidades; aos museus e outros locais de interesse); trocas de mensagens em áudio, videochamadas em tempo real e vídeos produzidos pelas educadoras e professoras, em parceria com as crianças, em respostas às comunicações trocadas, além do compartilhamento de suas rotinas, brincadeiras, projetos que estavam realizando e algumas tradições culturais (músicas, lendas, artefatos); rodas de conversas sobre o trabalho vivenciado durante todo o processo de correspondência, retomando e explorando os sentidos e os significados das ações desenvolvidas, avaliando e redirecionando os próprios projetos; e registros diversos das comunicações realizadas em fotos, desenhos, cartazes e álbuns do percurso vivido.

As obras produzidas que decorreram ao longo dos projetos e que foram de cá para lá e de lá para cá ajudaram a concretizar a comunicação entre as crianças, como também no fim dos projetos, pois ficaram como memória do processo vivido e como acervo do grupo, permitindo revisitações pelas crianças e pelas famílias,

expandindo significados das experiências vividas e provocando novas explorações e novos questionamentos propulsores de novos projetos (FOLQUE, 2018; NIZA, 2001).

A partir dessa diversidade de interações proporcionada pelas correspondências vivenciadas pelas crianças e trazida nas narrativas, foram identificados três elementos temáticos que se mostraram potentes quanto ao investimento de ações comunicativas entre crianças nos diferentes contextos. São estes: a relação entre cidades e pessoas; a relação entre a expectativa do virtual e a concretude do real; e identidade e diferença.

A cada um desses temas foi atribuído um título correspondente a uma expressão trazida pelas crianças. Esses temas serão tratados a seguir.

“No Brasil não tem pessoas?” – As cidades são as pessoas

Lefebvre, em *O direito à Cidade*, ao refletir sobre o dito fim do humanismo e a forma desconcertante como os homens vivem hoje em grandes centros urbanos, reflete:

Se o homem está morto para quem vamos construir? Como construir? Pouco importa que a cidade tenha ou não desaparecido, que seja necessário pensá-la de novo, reconstruí-la sobre novos fundamentos ou ultrapassá-la. Pouco importa que o terror impere, que a bomba atômica seja ou não lançada, que o planeta Terra explua ou não. O que é que importa? Quem ainda pensa, quem age, quem fala e para quem? Se desaparecem o sentido e a finalidade, se não podemos nem mesmo declará-los mais numa práxis, nada tem importância ou interesse. E se as capacidades do “ser humano”, a técnica, a ciência, a imaginação, a arte, ou a ausência disso se erigem em poderes autônomos e se o pensamento mediativo se contenta com esta constatação, a ausência do “sujeito”, o que replicar? O que fazer? (LEFEBVRE, 2001, p. 108).

São muitos elementos trazidos nos questionamentos de Lefebvre, mas destaca-se o que a análise julgou ser mais relevante: o sentido e a finalidade das pessoas nas cidades! Qual o papel das pessoas na cidade, meros figurantes, transeuntes?

Durante o PC1, ao visualizar 40 postais enviados pelas crianças brasileiras selecionados na internet, ilustrando museus, grandes avenidas, prédios, igrejas, um rio da cidade, a universidade, parques, dentre outros locais de destaque da cidade de Feira de Santana (BA), Margarida (3 anos e 6 meses) percebe que em nenhuma delas havia imagens de pessoas e questiona: “*E as pessoas? No Brasil não tem pessoas? Onde estão os meninos?*”? Em Évora, em um encontro informal, a mãe da criança informou à doutoranda que Margarida estava sempre pesquisando sobre o Brasil e dizia que iria para aquele país conhecer as crianças de lá, e que “*as crianças de lá viriam para cá*”. Seu grande envolvimento e interesse na troca de comunicação talvez explique sua decepção ao ver as imagens e não ver as pessoas.

De acordo com Lefebvre (2001, p. 106) se desaparecerem o sentido e a finalidade de para quem é a cidade, nada adianta, nada tem importância e interesse, a não ser para o uso urbano da cidade, principalmente as cidades patrimoniais, que não passam de “[...] um objeto de consumo cultural para os turistas e para o estetismo, ávidos de espetáculos e do pitoresco”.

A cidade é para as pessoas, são formadas para e por elas. Em *Cidades Invisíveis*, Marco Polo, ao descrever para o Grande Khan a cidade de Ercília e as relações de trocas naquela cidade, diz:

[...] para estabelecer as ligações que orientam a vida da cidade, os habitantes estendem fios entre arestas nas casas, brancos ou pretos ou cinza ou pretos e brancos, de acordo com as relações de parentesco, troca, autoridade, representação. Quando os fios são tantos que não se pode mais atravessar, os habitantes vão embora: as casas são desmontadas: restam apenas os fios e os sustentáculos dos fios. [...] Desse modo, viajando-se no território de Ercília, deparara-se com as ruínas de cidades abandonadas, sem as muralhas que não duram, sem os ossos dos mortos que rolam com o vento: teias de aranha de relações intrincadas à procura de uma forma (CALVINO, 2017, p. 92).

Essa metáfora provoca o olhar mais profundo para as relações estabelecidas nas cidades, que tende a conduzir a vivência das crianças em linhas demarcadas – casa, escola, igreja e outras

representações da sociedade – com poucas possibilidades de ultrapassagem desses fios. E quando saem são condicionadas a não estabelecer contatos e trocas, andam por seus fios cinzas, brancos, pretos ou pretos e brancos e não atravessam para outros fios, para que possam criar novelos, estabelecer relações, criar pertença.

Esse olhar para o outro também foi percebido durante as saídas das crianças, em Évora, para realizar registros fotográficos da cidade, que seriam enviados para as crianças do Brasil. Desses registros feitos pelas crianças, em que aparecem imagens de pessoas, destacam-se: trabalhadores de rua com seus equipamentos; pintores de paredes; pedreiros; ferreiros; trabalhadores manuais consertando os telhados etc., personagens por vezes invisibilizados nos currículos escolares, mas visíveis nos espaços do cotidiano das cidades.

Figuras 1, 2, 3 – Crianças observando um pedreiro que quebrava a parede; armador da árvore de Natal explicando seu trabalho para as crianças; Gustavo (5 anos) acenando para trabalhador em cima do telhado da Biblioteca Pública de Évora, em rua próxima ao Jardim de Infância



Fonte: Amaral (2020).

Esses registros indicam possíveis desdobramentos que poderiam ocorrer com as crianças, contribuindo para o entendimento de que as coisas não são prontas e de como elas são feitas, e que as paisagens na cidade são construídas por mãos humanas. O mundo moderno e as coisas prontas, organizadas, embaladas, fechadas, subtraíram o valor do artesão, do trabalho manual e do fazer humano, substituindo-os pelas máquinas. Mas

a atuação do trabalho humano manual é presente e deve fazer-se presente no entendimento da construção histórica cultural dos espaços que modificam as paisagens. As crianças, ao se depararem com cenas assim, poderão questionar-se e construir outros significados das paisagens a partir da experiência vivida.

“UAU!” – Aproximações entre a expectativa do virtual e a concretude do real

A troca de correspondências entre as crianças utilizou meios de comunicação tanto analógicos quanto digitais e virtuais. Essas interlocuções com o intercâmbio de cartas, fotos, imagens, vídeos, pessoas, propiciaram momentos de espantos e surpresas que se concretizavam, saindo de um lugar do imaginário das crianças para algo real, palpável, por meio de um expressivo, longo e sonoro *UAU!*, expressado em muitos momentos pelas crianças das duas cidades. Esses momentos puderam ser vivenciados quando se materializavam em ações efetivas de trocas com objetos palpáveis ou pessoas in loco, que antes haviam sido apresentadas só no âmbito virtual. Foram destacados três momentos em especial.

No PC1, por exemplo, depois de serem intercambiados vários diálogos virtuais, por meio de aplicativos de mensagens no celular entre as crianças de Évora e de Feira de Santana (BA), uma encomenda foi enviada por correio pelas crianças de Évora às de Feira de Santana. Quando essa chegou ao seu destino, depois de um mês e dez dias de grande expectativa, as crianças brasileiras, quando visualizaram a caixa com uma carta e cartazes construídos pelas crianças de Évora, com postais das imagens, além da bandeira de Portugal, exclamaram vários longos e sonoros *“UAU!”*

Estagiária: Olha, crianças recebemos algo muito legal! Quem sabe o que é isso?

Criança: Eu não sei, eu não sei... Nem eu...

Douglas (6 anos): Eu sei, é carta!!!

Estagiária: Nossos amiguinhos lá de Portugal que mandaram para a gente! Vamos ver o que tem aqui dentro!

A estagiária abre a caixa.

Crianças: *Olha! A carta!... A bandeira de Portugal... UAU!!! Olha as fotos... Eu quero essa, eu quero essa...*

(DIÁRIO DE CAMPO 5 – FS, 18/12/2018, transcrição de vídeo).
(AMARAL,2020).

O mesmo “UAU” se pôde ouvir do lado de lá, quando a encomenda das crianças de Feira de Santana chegou à turma das crianças eborenses, trazida por um portador, contendo a carta, alguns artefatos regionais (pandeiros e caxixes) e uma bandeira produzida pelas crianças que havia sido solicitada pelas crianças eborenses. Apesar de as crianças eborenses já terem visto todos esses itens de forma virtual, por meio do aplicativo de mensagens no celular, o encantamento das crianças diante da concretude dos objetos foi perceptível.

No PC2, esse “UAU”, também foi emitido pelas crianças eborenses quando se deu a chegada da professora penedense na sala das crianças. As crianças já a conheciam por fotografia, que tinha sido enviada por aplicativo de mensagens pela professora penedense, impressa pela educadora eborense e colocada em um porta-retratos, no local onde ficava a turma das crianças. Quanto à chegada da professora penedense, as crianças eborenses demonstraram que já a conheciam, pois uma delas exclamou: “*Você cortou o cabelo!*”, indicando algo que de fato havia ocorrido. As trocas de mensagens anteriormente contribuíram para estreitar os laços entre a professora penedense e as crianças eborenses, gerando, com sua chegada ao grupo, um vínculo já estabelecido nas trocas virtuais mantidas antes.

Outro momento que remete a essa aproximação entre o virtual e o real ocorreu durante o PC3, durante a realização de uma roda de conversa com as crianças, pela professora penedense, para mostrar como foi a sua viagem a Évora e as fotos que havia tirado, os lugares que havia experienciado, além de mostrar um mapa com esses lugares. O interesse da turma foi imenso, as crianças ficaram muito pensativas a respeito do exposto e olhavam as fotos contidas em um livro sobre Évora,

comparando-as com as fotos tiradas pela professora por celular, apontando as semelhanças entre os registros.

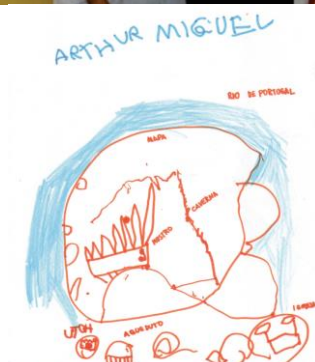
Passado esse momento de apreciação e constatação, elas foram convidadas a desenhar um mapa dos respectivos povoados onde moravam. As crianças se empenharam nessa tarefa, mas, em especial, Arthur Miguel (5 anos) mostrou-se muito inquieto e curioso durante a realização do desenho da representação do mapa do seu povoado. Em certo momento, se levantou, dirigiu-se ao mapa-múndi que estava na parede da sala e, depois de examiná-lo, chamou a professora e perguntou: *“Tia, mas onde fica Portugal?”*. A professora localizou Portugal no mapa e mostrou que entre os dois países havia um mar, apontando para a área azul do mapa correspondente aos oceanos. Ele, então, questionou: *“Como a senhora chegou lá, como conseguiu passar por cima do mar?”* Ela explicou que havia chegado lá de avião, que foi bom e que viu do alto muitas montanhas. Ele, novamente, perguntou: *“E pode ir de barco?”*⁴ A professora respondeu que sim, mas que iria demorar muito. Ele parecia não ter ficado satisfeito com a resposta e continuou ali por alguns minutos, examinando o mapa, investigando as suas hipóteses, em companhia da professora. Voltou para a mesa e continuou a construção do seu mapa.

Na sua representação, aparece uma zona circunscrita com elementos dentro e fora, que remetem ao que ele ouviu sobre Évora, como o aqueduto e a igreja, acrescentando outros elementos da sua imaginação, como um monstro e a caverna, os quais sempre apareciam nas suas narrativas. Quando a professora perguntou o que representava aquela área em azul na parte superior externa à área circunscrita, ele respondeu: *“O rio de Portugal!”* Com esta representação, Arthur Miguel demonstrou a necessidade de compreender o significado da travessia entre mares realizada pela sua professora, integrando e recorrendo às

⁴ É importante informar que Penedo é uma cidade banhada pelo Rio São Francisco, e que barcos, lanchas e balsas são meios de transporte comuns àquela comunidade.

suas vivências de habitar numa cidade à beira do rio São Francisco.

Figuras 4 e 5 – Sequência da investigação realizada por Arthur Miguel (5 anos) sobre o Mapa do Mundo e o Mapa de Évora, com a ajuda da professora; desenho do mapa construído por Arthur Miguel



Fonte: Amaral (2020).

“Elas são ricas?” – Semelhanças e diferenças

Descobertas de semelhanças e diferenças culturais permearam os três projetos de correspondência. Durante o PC1, as crianças eborenses, ao visualizar e analisar os postais enviados pelas crianças de Feira de Santana (BA), compararam os espaços, indicando semelhanças e diferenças entre as duas cidades. Ana Luísa (5 anos) comenta: *“Feira de Santana tem um lago e lá dentro tem jacarés”*; já Mariana Machado (4 anos) completa, dizendo: *“Feira de Santana fica*

no Brasil e é diferente da nossa cidade, porque tem um lago e tem esculturas” – a menina referia-se às esculturas de arte moderna expostas nas ruas da cidade baiana. Essas falas foram registradas pela estudante do Mestrado em Educação Pré-escolar que estava estagiando nesse grupo de crianças (SANTOS, 2019, p. 94).

Durante o PC2, nas trocas de fotografias por meio do aplicativo de mensagens do celular entre as crianças de Évora e Penedo, houve questionamentos a respeito de diferenças de status social. Isabele (5 anos), ao visualizar a foto com a imagem de todas as crianças da turma de Évora, que foi impressa e compartilhada no grupo de crianças de Penedo, para que todos a visualizassem cuidadosamente, pergunta à professora: *“Elas são ricas?”* A professora disse que não sabia responder e sugeriu que perguntassem às crianças de Évora, por meio de mensagem de áudio, pelo aplicativo de mensagens no celular. Isabele então gravou a pergunta, a qual demorou alguns dias para ser respondida. A educadora do grupo de crianças de Évora respondeu com uma mensagem de texto via celular, com a seguinte resposta: *“Olá, Ana Flávia e meninos, estamos em modo Natal com muitas coisas para fazer que não tivemos tempo de responder a vossa pergunta. Ela não está esquecida mas aproveito para dizer que a nossa maior riqueza somos todos nós e tudo que fazemos e plantamos. Beijos muitos para cada um de vocês.”* A resposta foi lida pela professora penedense para as crianças da sua turma e, no fim da leitura, Victor (6 anos) contesta: *“Eles não estão entendendo a nossa pergunta”*.

Figura 6 – Print do aplicativo de mensagens do celular com a resposta enviada pela turma das crianças eborenses para a pergunta feita por uma criança penedense: “Elas são ricas?”



Fonte: Amaral (2020).

O confronto entre semelhanças e diferenças foi também uma questão que se fez presente durante o PC2, nesse grupo de crianças penedenses. Para a visualização do projeto foi organizado um painel no qual se dispunham todos os passos realizados: fotografias e cartas recebidas das crianças de Évora, mapas, calendário, entre outros registros. As crianças sempre se dirigiam a esse painel para visualizar as fotos das crianças eborenses, demonstrando curiosidade e querendo saber o nome de cada criança, o que havia na sua cidade e o que elas gostavam de comer. Esses questionamentos foram colocados na segunda carta destinada a Évora. Em resposta, foram enviados às crianças penedenses cartões em papelão, tamanho 15 x 15 cm, construídos pelas próprias crianças eborenses, com o respectivo autorretrato na frente e as seguintes informações no verso: nome, idade, o que

gostavam de comer e o que tinha na cidade que elas mais gostavam. Esses cartões foram apresentados às crianças penedenses pela professora da turma, que leu o que estava escrito no verso do cartão com o desenho do autorretrato que cada uma fez. Ao término da leitura, as crianças começaram a apontar os cartões com que elas mais se identificaram, dizendo: “Eu gostei mais desse...”; “Eu quero esse...”; “Eu também gosto de comer melancia...”; “Eu também gosto de frango...”. Lucas (6 anos) pegou um cartão e disse, surpreso: “Eu quero ser esse! Eu quero esse! Ele não parece comigo, tia?” A professora respondeu que sim. Ele, então, abraçou o cartão e saiu contente. Lucas é uma criança negra, e o cartão com o autorretrato com o qual se identificou foi o único enviado pelas crianças eborenses que também mostrava o desenho de uma criança negra.

Figura 7 – Alguns desenhos produzidos pelas crianças eborenses enviados para as crianças penedenses; Lucas (6 anos) mostrando a criança com a qual ele se identificou



Fonte: Amaral (2020).

A diversidade referente aos aspectos culturais, como poesias, músicas, artefatos e lendas, também foi promovida entre os três projetos de correspondências. No PC1, as crianças trocaram

músicas cantadas nos dois países, como a *“Borboletinha está na cozinha...”*, e recitaram poesias de poetas brasileiros, como Vinícius de Moraes e Cecília Meireles, que foram compartilhadas pelas crianças baianas.

No PC2 e no PC3, a diversidade referente aos aspectos culturais pôde concretizar-se com objetos físicos levados pela professora penedense a Évora, como alguns artefatos regionais (brinquedos artesanais) comprados em uma loja de artesanato local na cidade de Penedo, com a participação das crianças, para serem entregues às crianças eborenses. Um brinquedo em comum foi o preferido nos dois países: Rói-Rói⁵. A professora penedense também compartilhou com as crianças eborenses músicas do cancionero popular, como: *“Penedo, vai, Penedo vem... Penedo é terra de quem quer bem...”*⁶, que acabou sendo apropriada pelas crianças eborenses do PC3. A respectiva educadora informou que, quando a carta chegou do correio, depois de a professora penedense ter regressado ao Brasil, as crianças eborenses começaram a cantar essa música espontaneamente, enquanto ela abria o envelope.

Ainda durante a permanência da professora penedense em Évora, ela apresentou também a lenda da carranca⁷ às duas turmas de crianças eborenses. No momento da contação da lenda no PC2, as crianças demonstraram muito interesse na história e repetiam o nome *“carranca”*, várias vezes, achando que soava engraçado – o mesmo impacto que causou nas crianças no Brasil, que pediram, inclusive, para aprender a escrever essa palavra.

⁵ Para saber mais sobre brinquedos populares do Nordeste Brasileiro, acessar: <https://pajjerimum.blogspot.com/2012/10/os-brinquedos-artesanais-do-nordeste.html>.

⁶ Embora essa música seja de origem capixaba, do Estado do Espírito Santo, no Brasil, estava presente no repertório da professora e das crianças das turmas envolvidas na correspondência em Penedo. Para saber mais, consultar: <http://www.estacaocapixaba.com.br/2016/01/penedo-vai.html#:~:text=Penedo%20vai%2C%20Penedo%20vem%2C%20Penedo,m%C3%A3e%20%C3%89s%20minha%20t...>

⁷ Escultura que imita uma cabeça humana ou de animais utilizada nas embarcações do Rio São Francisco.

Se para as crianças penedenses o conhecimento dessa lenda as aproximou da sua cultura local, para as crianças eborenses promoveu um processo de alteridade, pois a aproximação significou o despertar de um imaginário, de uma impressão cultural demarcada por características de saberes e fazeres locais e regionais que poderiam aguçar curiosidades atuais ou futuras a respeito das suas próprias histórias, além do respeito pela diversidade, do reconhecimento e das trocas de saberes.

Ao oportunizar a aquisição de bens locais, culturais e tradicionais da cidade, propiciam-se às crianças o modo de consumo e o uso mais consciente, dando visibilidade e valor a artefatos que representam uma história, instrumentos que tenham um significado subjetivo em relação aos saberes e fazeres da sua comunidade, promovendo, assim, a perpetuação e a difusão dos bens locais, culturais e tradicionais da cidade.

Como afirmam Nogueira e Ramos Filho (2020, p. 10) se faz necessário “[...] pensar os silêncios e ocultamentos, assim como o que deve ser protegido, valorizado, repertoriado dentro da perspectiva desse novo patrimônio”, o qual sempre esteve presente como cultura popular, mas que não era alçado como patrimônio a ser valorizado, e o que não é valorizado, conseqüentemente, não é respeitado.

Nesse sentido, só há construção de alteridade quando se tem respeito aos saberes de outros e às diferentes formas de manifestações humanas. Dessa maneira, promover trocas de informações e comunicações com crianças, desde a educação da infância, é um processo que cabe também às escolas, ou seja, garantir que toda a potência da vida em sociedade, com toda a sua diversidade e saberes extraescolares, habitem e constituam-se em experiências significativas para as crianças, que, gradativamente, se apropriarão da sua realidade local e global com mais segurança e trocas intrageracionais, intergeracionais e interculturais, como foi possível perceber com os exemplos apresentados. Essas trocas podem ser feitas não apenas no âmbito nacional, mas promovidas também no âmbito internacional.

Considerações finais

Procurou-se, neste texto, evidenciar o modo como os projetos de correspondência entre crianças de educação infantil, no âmbito do projeto Criança, Cidade e Patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense, potencializaram novas mundividências (PEÇAS, 2017) a crianças e adultos participantes desse projeto. As trocas de correspondências proporcionaram muitas vivências e diálogos entre as crianças, seus pares de idade e seus parceiros adultos, contribuindo para o olhar sobre seus territórios espaciais e suas culturas locais. As diversas experiências evocaram uma identidade local, para ser posteriormente informada e ampliada nos processos de comunicação; e isso diz o quanto de esforço cognitivo foi realizado pelas crianças quanto à elaboração das suas hipóteses sobre as pessoas, sobre os espaços nos quais se vive e as articulações espaço, tempo e produções culturais.

Ademais, as trocas de comunicação, ao instigarem as saídas e os usos dos espaços da cidade, também amplificaram o olhar das crianças a respeito das possibilidades de territorializar os lugares próximos, como também os distantes, movimento impulsionado por intermédio das intercambiasções realizadas nos projetos de correspondência entre os dois países. Assim, as crianças foram convidadas não só a ler o mundo, mas a falar sobre o mundo, escrevê-lo e, assim, recriá-lo (FREIRE, 1989).

Essa interação realça-se, ainda, como uma pedagogia assente nos processos autênticos de interação, que ocorrem no cotidiano e constituem a vida dos seres humanos, realizada por meio das suas atividades culturais, potencializa a compreensão humana (MORIN, 2011; PEÇAS, 2017). A escola tem-se afastado dessa dimensão cultural ao fazer grandes investimentos na invenção de materiais escolares e atividades didáticas que fragmentam e reduzem as possibilidades de aprendizagem das crianças pela perda de significado social que elas veiculam (FOLQUE, 2014). Dessa forma, torna-se necessário recuperar para a escola os processos autênticos

de vida humana, que, em toda a sua complexidade, potencializam a apropriação dos instrumentos da cultura, a construção e o desenvolvimento de identidades e o acesso a um processo de humanização emancipador para todas as crianças.

Referências

AMARAL, Jeane Costa. **A criança, a cidade e o patrimônio no âmbito da educação infantil**: identidade cultural, pertencimento e participação. 2020. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

_____. **Projetos de correspondência realizados no âmbito do programa A criança, a cidade e o patrimônio**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2020. 38 p. (Relatório de atividades).

FOLQUE, Maria Assunção. **O aprender a aprender no pré-escolar**: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

_____. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 951-975, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HADDAD, Lenira; FOLQUE, Maria Assunção; BEZELGA, Isabel; AMARAL, Jeane Costa. A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos com os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense. **ENCONTRO EM PATRIMÓNIO, EDUCAÇÃO E CULTURA**, 1., 2018, Castelo Branco. **Anais** [...]. Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2018

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. 5ª edição.

- MIRANDA, Célia. A correspondência como instrumento impulsor de atividades cooperadas. *Escola Moderna*, n. 40, 2011. 5. Série.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2011.
- NIZA, Sérgio. A socialização dos produtos culturais da escola (2001). *In: NÓVOA, António et al. (Org.). Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china, 2015. p.405-406.
- _____. Freinet e Vygotsky (2001). *In: NÓVOA, António et al. (org.). Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china, 2015. p. 323-328.
- NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos; RAMOS FILHO, Vagner Silva. Afinal, o que é patrimônio? Conceitos e Trajetórias. *In: NETTO, Raymundo (org.); HOLANDA, Cristina Rodrigues (coord.). Curso Formação de mediadores de educação para patrimônio*. Ilustrado por Daniel Dias. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2019, f. 1.
- PEÇAS, Américo. A escola que nos faz humanos. *In: Dalla Costa, Costa Silva, Miola, Kuhnen, Hauschildt (org.). Actas do VII Congresso Internacional de Educação: “Educação Humanizados”*. Santa Maria-Brasil: Biblos Editora, 2017.
- SANTOS, Margarida Pereira dos. **Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar: a criança na cidade**. 2019. Relatório de estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Évora, Portugal, 2019.
- VIGOSTKY, Lev; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

4.

O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA: AS EXPERIÊNCIAS DO LADO DE LÁ (PORTUGAL) VIVENCIADAS DO LADO DE CÁ (BRASIL)

Cassiana Magalhães
Caroline Simões
Isabel Melo

Para iniciar a conversa...

Ao conhecermos o Movimento da Escola Moderna (MEM), sentimos necessidade de discuti-lo e estudá-lo também no contexto brasileiro. Não se trata de transpor um modelo pedagógico de um país para outro, mas da possibilidade de conhecer o processo de formação de professores em especial, a atuação destes com as crianças pequenas.

Foi nessa perspectiva que a travessia entre Portugal e Brasil se deu no cenário da Educação Infantil. Para tanto, questionamos: como o MEM pode contribuir para a organização das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil no Brasil?

Com intuito de responder ao questionamento, metodologicamente, realizamos um estudo por meio das fontes bibliográficas, nas quais os principais autores investigados foram Folque (1999; 2012); Niza (2009; 2012); Serralha (2009); Folque e Bettencourt (2018). Com a intenção de dar vida ao objeto pesquisado, organizamos a experiência em um Centro Municipal de Educação Infantil, com crianças de uma turma denominada P5 (crianças com 5 anos de idade) da cidade de Londrina – Paraná (Brasil), analisadas à luz do referencial teórico estudado. E ainda,

tivemos dois momentos com uma professora¹ - membro do Movimento da Escola Moderna de Portugal, a saber: (1) visita na instituição brasileira; (2) entrevista.

Nesse sentido, nosso objetivo foi conhecer o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna para a Educação Infantil, explorar alguns instrumentos de pilotagem em uma turma com crianças de 5 anos de idade no contexto brasileiro e verificar as possibilidades de implementação desse modelo na Educação Infantil brasileira. Desse modo, este capítulo tem como intuito, partilhar esse percurso de estudo, reflexão e vivência do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna de Portugal no contexto do Brasil.

Um pouquinho do Movimento da Escola Moderna – MEM

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), é uma associação de professores que surge nos anos da década de 1960 e se caracteriza como “[...] movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (NIZA, 2009, p. 348). Nas palavras de Serralha (2009, p. 5), “Movimento da Escola Moderna (MEM) é um colectivo de profissionais de educação que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas”.

Fica evidente um projeto de comunidade em que profissionais atuam de modo cooperado e que, por meio da reflexão das próprias práticas, constroem uma pedagogia. Nessa direção, o que se percebe é que as alterações no trabalho pedagógico são reflexo do trabalho conjunto, das negociações, dos encontros para estudo. Para Nóvoa (1992, p. 25),

¹ A entrevista aconteceu presencialmente na ocasião da participação da Professora na XVIII Semana da Educação - I Congresso Internacional de Educação- I Encontro de Egressos do Programa Pós-Graduação e Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

[...] um movimento pedagógico com características únicas, que se tem destacado na produção de práticas inovadoras de formação de professores e de ação educativa. Herdeiro da melhor tradição pedagógica portuguesa, o Movimento da Escola Moderna tem procurado investir a experiência dos professores, do ponto de vista teórico e conceptual, contribuindo para o desenvolvimento científico da profissão docente. Os dispositivos de auto-formação participada, pacientemente construídos e alimentados no seio do Movimento da Escola Moderna, constituem o mais importante capital de «reflexão na prática e sobre a prática» disponível no sistema educativo.

Esse movimento pedagógico é apoiado na ideia de cooperação, não apenas no projeto de formação de seus professores, mas também no modo de estar na escola, conforme assevera Serralha (2009, p. 22): “[...] por um lado, a cooperação educativa, enquanto estrutura organizativa do trabalho na sala de aula – o seu contexto de formação social – que concebe a aprendizagem de forma dinâmica, pois tudo na escola é aprendido em colaboração com outros e posto em comum”. É ressaltada a participação das crianças na organização do espaço, nas escolhas das atividades, bem como nos projetos de investigação, especialmente ampliando a compreensão inicial acerca do mundo e das experiências cotidianas.

As finalidades do modelo pedagógico do MEM voltam-se a três eixos principais: (1) iniciação às práticas democráticas; (2) reinstituição dos valores e das significações sociais e (3) a reconstrução cooperada da cultura (NIZA, 2009). A primeira finalidade ressalta a ideia de vivência democrática, enquanto exercício de cidadania, a segunda a construção partilhada de significados e valores sociais, decorrentes da vida em grupo; a terceira se refere à construção cooperada da cultura (FOLQUE, 2012).

Outra característica do MEM é o isomorfismo pedagógico, princípio que convida a constituição de uma verdadeira comunidade de aprendizagem. De acordo com Niza (2009, p. 352), isomorfismo pedagógico é:

[...] a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos

e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores.

O processo de formação de professores do MEM é composto por atividades diversas, conforme explicita Folque (2012), grupos de trabalho cooperativo, nos quais se reúnem professores de diferentes núcleos regionais de acordo com as necessidades e interesses específicos (Matemática, Língua Portuguesa) e de acordo com os níveis de educação e ensino (Creche, jardim de infância, 1º ciclo); ensino por disciplinas; sábados pedagógicos mensais, organizados pelos núcleos regionais com intuito de partilha das práticas pedagógicas por parte dos professores dos diferentes níveis educativos e debates; cursos de iniciação ao modelo do MEM, nos quais os professores com mais experiência iniciam novos colegas na prática do MEM; encontros nacionais da especialidade, reuniões destinadas ao debate mais aprofundado de determinadas problemáticas; Encontro Nacional da Páscoa, destinado apenas aos sócios do Movimento, com uma reflexão aprofundada sobre a vida do MEM e a discussão de um determinado tema; Congresso Nacional, aberto também ao público em geral, com duração de quatro dias, com relatos de práticas e momento de partilha das ações do MEM, debates, painéis, e discussões, abrange desde a educação pré-escolar até o ensino superior; Revista “Escola Moderna”, com publicação trianual, artigos publicados por professores do MEM, contém relatos da prática, artigos teóricos e investigações.

Esse conjunto de ações de formação é compreendido por nós como condição para o desenvolvimento de um trabalho fundamentado. No caso da educação das crianças pequenas, entendemos que tal compreensão implica diretamente na reflexão e crítica a respeito do planeamento voltado para as crianças,

[...] assiste-se com alguma frequência à estimulação dos sentidos um a um, e a lições sobre conceitos isolados, como, por exemplo, ensinar as cores através da exploração exaustiva de cada uma (“a semana do amarelo”, “a semana do

vermelho”), fragmentando e reduzindo a criança a componentes sensoriais desligados e o mundo estético à aprendizagem de cores isoladas (“estamos a trabalhar as cores”). Os próprios materiais e a sua organização nas salas, bem como as atividades enunciadas nos planos semanais, adquirem por vezes esta estrutura, por exemplo “a caixa do tato”, “o cantinho dos sentidos”, “uma atividade sensorial” (FOLQUE, 2014, p. 960).

Ao contrário, o que existe no MEM é o exercício para não separar os tempos de vida das crianças, em outras palavras, a compreensão de que as atividades humanas constituem a cultura e, portanto, também na escola, precisam ser vividas em todas as suas potencialidades. Uma das formas para se atingir esse objetivo é o modo de organização do espaço. O espaço é organizado por materiais reais, e não por brinquedos, esses materiais conectam as crianças às atividades humanas por meio da carpintaria, biblioteca, ateliê de artes, laboratório de ciências de matemática e área de dramatização (FOLQUE, 2012).

Essa cultura de aprendizagem é acompanhada pelo professor, sempre fazendo novos questionamentos, apontando situações problema, incentivando novos modos de ação pelas próprias crianças. Nas palavras de Folque (2014, p. 964), “O educador atua como elemento mais avançado que introduz de forma sensível, sem corrigir, mas oferecendo modelos diferentes, a linguagem própria de cada área de cultura, bem como os processos e critérios de escrutínio e avaliação destas”.

Outro elemento importante que gostaríamos de destacar é o modo de organização da rotina diária, tendo como instrumento de suporte a agenda semanal, conforme aponta Folque (2014, p. 962): “Acolhimento em Conselho e planificações, Atividades e Projetos, Comunicações, Almoço, Repouso ou Recreio, Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo e Sessões de Animação Cultural, Balanço em Conselho”. Cabe salientar que esse modo de organização da rotina, contribui para a participação das crianças, bem como para a gestão cooperada do currículo. As crianças têm a possibilidade de exercerem autonomia e gradativa participação desde o momento do acolhimento. São capazes, por exemplo, no

Conselho de sexta-feira, de refletir sobre o que fizeram durante a semana, se conseguiram realizar as atividades planejadas, fazer propostas para novos projetos que gostariam de realizar, lugares a visitar, pessoas a trazer à sala, se tiveram alguma ocorrência (algum problema entre pares), enfim, é um tempo oportuno para aprender a dialogar, revisitar e resolver problemas. Da resolução constroem -se as regras de vida em comunidade que são escritas e assinadas pelas crianças.

De lá e de cá: algumas experiências com os instrumentos de pilotagem e a gestão cooperada do currículo

O Movimento da Escola Moderna chama de “instrumentos de pilotagem” os instrumentos capazes de documentar, orientar e regular o planejamento e avaliação do grupo. A saber: Mapa de Presenças; Mapa de Atividades; Inventários; Diário do Grupo; Mapa das Regras da Vida; Quadro de Tarefas (FOLQUE, 2012).

Ao utilizar os instrumentos de pilotagem e aprender na prática a gestão cooperada do currículo, as crianças compreendem por exemplo, a gerir seu tempo e suas atividades. Para tanto, Serralha (2009, p. 32) explica, “[...] um dos critérios presentes no grupo, seja o de que nenhum dos seus membros pode desempenhar uma tarefa mais do que uma vez, sem que os restantes já tenham passado por ela”. Para a autora, essa atitude se configura no viver democrático e contribui para a preparação das crianças para a vida social adulta.

Na mesma direção, Folque e Bettencourt (2018, p. 133), explicam:

A participação da criança na gestão cooperada do currículo na creche decorre da escuta ativa pelos adultos, fundada na observação e na comunicação com as crianças. Só a observação atenta, verdadeiramente interessada em compreender cada uma, os seus interesses e formas de pensar e sentir, pode garantir que a sua voz é tida em conta no processo de decisão sobre o dia a dia.

As crianças aprendem gradativamente a participar da rotina, a envolver-se nas atividades do dia a dia e especialmente a fazer parte do planejamento. Quando são ouvidas, compreendem a importância da sua voz, da escuta e do respeito necessário às ideias dos outros. A ideia da gestão cooperada é tão forte no MEM, conforme as palavras da nossa entrevistada:

O importante é a gestão cooperada do currículo e não os instrumentos de pilotagem. O importante é que o professor compreenda que é no diálogo com as crianças que vamos tomar decisões sobre a vida da escola, que é uma vida de aprendizagem. É com elas que nós vamos combinar o que vamos fazer, o que já fizemos e o que falta fazer, os instrumentos só nos ajudam a fazer isso, portanto, o foco deve ser essa gestão cooperada da vida da escola ou a gestão cooperada do currículo, mas quando nós dissemos a vida da escola, isso nos indica uma visão muito mais cultural da escola. Às vezes, quanto à gestão cooperada no currículo, nós achamos que é mais disciplinar, mas essa é uma escolha de palavras. E por isso, agora que é verdade que os instrumentos são aquilo que chama a atenção e muitas das minhas alunas acham que o MEM são os instrumentos, mas eu digo que não são, é um modo de filosofia, um modo de entender a educação. É um modo de fazer com as crianças um caminho deste processo de construção cooperada da cultura, de construção de democracia, que são as grandes finalidades e de significação das nossas vidas e valores, de conversarmos, de estarmos com eles e ouvirmos eles, e em conjunto fazermos com que eles se desenvolvam o máximo possível (PROFESSORA DO MEM, ENTREVISTA, 2019).

Esse então era o maior desafio, compreender a gestão cooperada do currículo. Tomando como referência os estudos realizados, organizamos algumas situações em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina – Paraná (Brasil), no sentido de promover o encontro das crianças com os instrumentos de pilotagem. Para tanto, além das pesquisadoras que conduziram o processo, o professor responsável pela turma também teve acesso às informações e aos estudos do MEM. Cabe ressaltar, que, em Portugal, esses instrumentos de pilotagem têm por finalidade mediar várias atividades educativas, desde o planejamento à avaliação e gestão do grupo. Como consta nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil “podem ser utilizados como “memórias” para reconstituir e compreender o

processo educativo e as aprendizagens das crianças” (PORTUGAL, 2016, p. 14).

Após o estudo dos instrumentos de pilotagem, foram escolhidos dois deles para a experiência brasileira, a saber: Mapa de Tarefas e o Mapa de Presença.

Mapa de Tarefas e as primeiras conquistas

O Mapa de Tarefas é um instrumento de pilotagem que possibilita autonomia para as crianças. Para deixar claro que não é a ideia do instrumento em si que está em pauta, mas da gestão cooperada do currículo, cabe explicitar algumas condições básicas de uma sala do Movimento da Escola Moderna, apontadas por Folque (1999, p. 07): “(1) Grupos de crianças de idades variadas; (2) Existência de um clima em que se privilegia a expressão livre e (3) Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir”.

Essa orientação das turmas heterogêneas também é observada no documento oficial do país:

Uma primeira condição em que se fundamenta a dinâmica social da actividade educativa no jardim-de-infância, no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa, é a da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural (PORTUGAL, 2016, p. 6).

Quando se discute a ideia de cooperação, é imprescindível apontar esse dado, que, apesar do documento brasileiro (BRASIL, 2009), defender como eixo norteador as interações, pouco se vê nas instituições brasileiras crianças de diferentes idades juntas, partilhando das mesmas ações, utilizando os mesmos espaços e/ou vivenciando os mesmos projetos. Ao contrário, as crianças são separadas por idades, e pouquíssimos momentos são planejados para que de fato as interações e brincadeiras aconteçam.

Diferentemente, em Portugal, como destaca Folque (2012) esse modo de organização permite que as crianças partilhem experiências, visto que as mais novas podem aprender com as mais velhas, e as mais velhas contribuem nos cuidados dos mais novos, isso gera responsabilidades, criando uma zona de capacitação para todos. As diferentes experiências vividas pelas crianças conferem a cada uma delas qualidades que podem contribuir para o grupo, proporcionando um aprendizado a partir da observação e vivência com outras crianças nas atividades desenvolvidas coletivamente. As crianças se encontram em um mesmo lugar (os jardins de infância), porém ali é apenas um dos lugares que frequentam, portanto vivenciam outras relações sociais.

Vamos pensar. Vamos fazer um brigadeiro. Você tem, 15 crianças na sua casa e diz, vamos fazer brigadeiro! Fica preocupada que uns tenham 3, outros tenham 4 e outros tenham 5? Que tu fazes? Dá oportunidade a alguns que querem fazer. Por exemplo, se houve alguma coisa com energia elétrica, você dá aos de 5 e vai gerindo. Então, por que é que não pode ser assim na escola? Vamos fazer pintura. Uma criança que faz pintura mais elaborada pode estar ao lado de outra de 3 anos que pode fazer a mesma coisa. Vamos fazer colagem. Eu posso fazer uma colagem mais elaborada, com recorte mais aprimorado ao lado de uma criança que ainda está a experimentar a cola e a cor. Se as atividades forem atividades culturais autênticas, que foi o que eu tentei passar também na minha conferência, não há níveis. São muitos anos a separar crianças por níveis. Trata-se de reformatar o disco. Às vezes é preciso reorganizar, é mudar o quadro de organização, porque fomos formados por uma escola por anos e anos que dividia as crianças, e é por isso que o movimento incita uma formação cooperada onde os professores se juntam para tirar dúvidas e contar como fizeram para mudar as suas práticas (PROFESSORA DO MEM, ENTREVISTA, 2019).

Esse esclarecimento quanto às turmas heterogêneas é fundamental para compreender as diferenças na implementação do MEM e, nesse caso em particular, dos instrumentos de pilotagem para a utilização em sala com crianças, considerando as especificidades de cada contexto. Em outras palavras, não basta utilizar os instrumentos, mas a ideia de cooperação que “eles carregam”.

No primeiro encontro para a implantação do Mapa de Tarefas, inicialmente foi realizada com as crianças uma roda de conversa com intuito de compreenderem o que seria realizado. Esse momento foi de grande valia para a turma, pois puderam expressar suas opiniões de como seria e o que pensavam sobre o instrumento. Vários dizeres surgiram nessa conversa, para citá-las as crianças serão denominadas C1, C2 e, assim, sucessivamente.

A C1 anunciou: *“eu acho que vai ser muito bom, porque a gente vai ajudar o professor”* (DIÁRIO DE CAMPO 2019); seguida pela C2: *“eu quero ajudar falando, mas não quero ajudar fazendo as coisas, porque eu acho que vai dar muito trabalho”* (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). A partir dos dizeres das primeiras crianças, verificou-se que elas já começaram a perceber que a utilização dos instrumentos exigiria a participação do grupo, desde o momento da confecção do instrumento até o seu uso na rotina diária.

Posterior a esse momento, uma das pesquisadoras caminhou pela escola com as crianças, juntamente com o professor da turma. Foi possível observar os vários espaços e, especialmente, as diferentes ações que contemplavam a rotina na instituição. Tempo então para coletar dados. Na volta para sala, sentaram-se e conversaram sobre tudo o que haviam visto. Relataram o que consideravam importante, juntando elementos para a construção do Mapa de Tarefas, rememorando os principais acontecimentos que balizam a rotina na educação infantil. Nas palavras de Niza (2012),

Se eu recordo essas pequenas coisas é para dizer que a pedagogia é feita dessas coisas do cotidiano, das pequenas coisas. Os grandes milagres da pedagogia ocorrem para resolver problemas concretos, da educação concreta, situada, autêntica. Sempre que fugimos do nosso viver, a pedagogia não se afirma, não se realiza, não se faz avançar a cultura. E esta necessidade de resolver um problema produz a busca de um instrumento, e atrás deste instrumento a busca de um modelo, uma cultura (um modo provado de equacionar problemas) (NIZA, 2012, p. 166).

Dando voz e vez às crianças, ensinando-as a observar o entorno, a pensar e dialogar sobre ele. Em outras palavras, o instrumento para assegurar a participação.

Com base nessas informações, no segundo momento a pesquisadora propôs ao grupo discutir coletivamente as tarefas que poderiam contribuir para a organização da rotina, e na sequência as crianças foram questionadas sobre o que estavam achando dessa construção. Destacamos: *“Eu acho que se a gente ajudar vai ser mais rápido”* (C3); *“Se a gente ajudar, o professor não precisa fazer tudo”* (C4); *“Eu vou gostar de fazer essas coisas, vai ser muito legal”* (C5); *“Agora todo mundo vai poder ajudar”* (C6) (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Os enunciados das crianças revelam o desejo de participação e, ao mesmo tempo, o próprio espaço para participarem, “ajudarem”, nas palavras delas. Destacamos o enunciado da C6 pois, no contexto brasileiro é comum ter um ajudante por dia, ou seja, uma criança é escolhida para contribuir durante todo o dia nas tarefas da rotina. Neste sentido, as crianças foram percebendo que todas poderiam participar das tarefas da sala, da organização da própria rotina, do cuidado com os afazeres do dia.

A pesquisadora inicia então o processo de anotar as sugestões das crianças no quadro. Dentre muitas sugestões, optou-se por um processo de votação e as mais votadas foram: distribuir o portfólio, distribuir os regadores, organizar as mesas e cadeiras, levar as canecas e devolver as agendas.

Definidas quais as ações iriam compor o Mapa de Tarefas, iniciou-se a construção do instrumento. A placa maior em que seriam fixadas as tarefas foi levada pela pesquisadora. A escrita do nome foi realizada individualmente, algumas crianças já conseguiam realizar a escrita, outras precisavam de ajuda. As tarefas também foram escritas e ilustradas, novamente se fez o uso da votação, considerando que havia muitos desenhos. O Mapa foi então construído gradativa e coletivamente.

O próximo passo seria então a exploração do Mapa de Tarefas. Como era algo novo, as crianças foram se acostumando com a nova

ferramenta e, quando algum colega tinha dúvida, o outro imediatamente corria para o Mapa e tratava de explicar. Aos poucos o Mapa foi ganhando um lugar no grupo, contribuindo com a organização da rotina e, com isso, para a vida das crianças na escola.

Após a terceira semana de utilização, o Mapa de Tarefas tornou-se parte da rotina das crianças. Quando alguma tarefa deixava de ser realizada, as crianças recorriam ao Mapa para ver quem seria o responsável por fazer tal tarefa e cobravam uns dos outros, gerando responsabilidade mútua quanto aos afazeres diários da turma. A partir deste momento, o professor da turma não precisava intervir constantemente, apenas questionava quando alguma criança faltava para que as demais se manifestassem a respeito de quem poderia se responsabilizar pela tarefa atribuída ao colega.

Durante a experiência, recebemos a visita da professora do Movimento da Escola Moderna no CMEI, e após esse momento, a ouvimos:

Ao entrar na sala, posso dizer o que achei? Achei o quadro de tarefas muito grande, porque ele chama muita atenção, dando a entender que este é o centro da sala, gera um foco muito grande nele. Pois esses instrumentos são instrumentais, eles não estão ali para ser o centro da sala, estão ali para servir uma vida da sala onde as crianças da sala tenham participação. Então não é preciso ser muito grande e nem de madeira, porque é muito pesado. O Mapa de Tarefas tem que ser aberto (PROFESSORA DO MEM, ENTREVISTA, 2019).

Os dizeres da professora revelam que, apesar da tentativa de aproximação com o modelo do MEM, o olhar ainda se voltou para o instrumento e pouco para a participação das crianças. A ideia de cooperação que precisa ser vivenciada e explorada pelo grupo foi relegada a segundo plano, dando lugar a um quadro, construído em madeira, pela pesquisadora. A crítica da professora ajudou-nos a refletir o que de fato era importante, o lugar de cada instrumento na vida e na rotina das crianças, em especial, a sua forma de utilização.

A visita da professora que nos ajudou a olhar novamente para o Mapa de Tarefas, para o modo de utilizarmos, o modo de construí-lo, em especial sua finalidade para o desenvolvimento das crianças. Voltar aos textos do Movimento da Escola Moderna, aos relatos dos demais professores, nos ajudou a retomar a ideia de cooperação, tão essencial no MEM.

Mapa de Presenças e as possibilidades de aprendizagem

Outro instrumento selecionado coletivamente foi o Mapa de Presenças. É importante ressaltar que esse mapa vai além do registro de presença. Este instrumento possibilita para as crianças o início do processo de escrita, algumas já sabem por exemplo escrever o nome, outras necessitam de ajuda. Folque (2012, p. 55) explica que “[...] trata-se de um quadro mensal de duas entradas: os dias da semana/mês encontram-se na linha superior e os nomes das crianças na coluna da esquerda. Todas as manhãs, à medida que entram, as crianças marcam sua presença”.

O Mapa de Presença também permite que as crianças visualizem os dias, a semana como um todo, quantos dias tem uma semana, quantos dias elas vão à escola, quantos ficam em casa, nomear os dias da semana, perceber quantas semanas possui um mês e assim por diante. Em outras palavras, o conhecimento em relação ao tempo, aos números, à escrita, faz-se presente na educação das crianças pequenas com sentido, para nortear a vida em sociedade. Se configura como um instrumento importante para falar sobre o outro. Por que determinada criança faltou? Está doente? Em férias? Em outras palavras, a dimensão social do mapa.

Contudo, na experiência brasileira foi possível verificar na turma observada, que não houve grande aproveitamento deste instrumento. Inicialmente, pensamos que tal fato fosse devido às demandas da rotina e à permanência das crianças apenas meio período na instituição, diferente das instituições portuguesas. Observou-se que, o Mapa ficava dias sem ser preenchido, o que dificultava a compreensão das crianças a respeito do mesmo.

No entanto, retomando aos princípios, em especial durante a entrevista realizada com a professora do MEM, questionamos quanto à dificuldade de implantação dos instrumentos de pilotagem, e, como resposta, obtivemos: *“Uma regra básica, ou o professor compreende o sentido dos instrumentos ou eles não funcionam”* (PROFESSORA DO MEM, 2019). Novamente o enunciado da professora revela que apenas o instrumento não garante a participação da criança, é fundamental a compreensão por parte do professor do modelo como um todo, nesse caso em particular, entender como o Mapa de Presenças poderia contribuir para o processo de aprendizagem das crianças.

Uma das possibilidades de aprendizagem evidenciadas no Mapa de Presenças refere-se à escrita do nome, em especial ao modo como é apresentada para as crianças na Educação Infantil. Recorremos a Arena (2017, p. 23), para corroborarmos com a importância da escrita como ato cultural,

[...] objeto – a escrita – só ganha o estatuto de objeto, se estiver fundido com o próprio ato humano de ler e escrever, que se dá com apoio de suportes físicos ou virtuais. Os atos humanos e a linguagem escrita materializada em signos, em enunciados, em gêneros, em suportes, com a intenção de ser remetida ao Outro, embebidos pelas situações criadas nas relações humanas, se tornam o núcleo do conteúdo a ser ensinado.

Esse instrumento pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita, para organização da rotina das crianças, mas, essencialmente, para ensinar às crianças porque escrevemos. Ainda vivemos na realidade brasileira, ações descoladas do sentido social, como o ensino das letras soltas ou o alfabeto colado acima do quadro, nas palavras de Arena (2017, p. 25) *“Nas situações escolares, todavia, os conteúdos se distanciam dos atos com a linguagem escrita e estes atos se esvaziam de vontade, responsabilidade e intenção”*. No caso específico da Educação Infantil, referimo-nos à criação de necessidades, dentre elas, criar novos interesses nas crianças como de ler, escrever, sem é claro,

transformar as crianças pré-escolares em escolares, encurtando a infância (ZAPOROZHETS, 1987).

Considerações finais

A formação inicial é valorizada, é condição para o desenvolvimento profissional, porém não suficiente. Fica evidente no MEM a importância do encontro entre os professores por meio da formação continuada pois, são nos diversos momentos de formação, de discussão, de reflexão acerca da própria prática pedagógica que a aprendizagem acontece.

Quando questionamos: como o MEM pode contribuir para a organização das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil no Brasil? Refletimos que o MEM pode e contribui muito se olharmos atentamente para o seu modo respeitoso e comprometido com formação humana. Desde a educação das crianças bem pequenas até a universidade, é um modo de ser, pensar e existir. Um modo de estar com os outros, de fato, em cooperação.

Não é possível utilizar apenas os instrumentos de pilotagem ou organizar os espaços da sala com ateliês, laboratórios, carpintarias ou qualquer coisa que seja. Esse tempo de história do Movimento da Escola Moderna foi construído gradativamente com muito estudo e partilha, e isso sim, pode ser inspirador para qualquer parte do mundo, porque, de fato, representa um projeto de vida e educação que não se pode viver sozinho, mas, essencialmente, em comunidade, em cooperação.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. In: **Coletânea de Artigos Humanidades na Fronteiras:**

Imaginários e Culturas Latino-Americanas. UNIOSTE, Foz do Iguaçu, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

DIÁRIO DE CAMPO. In: SIMÕES, Caroline Rafaela Vieira da Rosa. **As contribuições do Movimento da Escola Moderna para a educação infantil no Brasil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020, 50 p.

FOLQUE, Maria Assunção. A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. **Escola Moderna**, Portugal, v. 5, n. 1, p. 6-12, 1999.

FOLQUE, Maria Assunção. **O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna.** 1.ed. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2012.

FOLQUE, Maria Assunção. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 951-975, set./dez. 2014.

FOLQUE, Maria Assunção; BETTENCOURT, Marta. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia, ARAÚJO Sara Barros. **Modelos Pedagógicos para Educação em Creche.** Série Infâncias, Contextos, Diversidades. Editora Porto, 2019, p. 113-138.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre educação.** 1.ed. Portugal: Tinta da China, 2012.

NIZA, Sérgio. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação do Movimento da Escola Moderna: In: FORMOSINHO, Julia. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente.** Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

NÓVOA, Antonio. Comunicação do Representante da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. In: G. Vilhena et al. (Org.).

Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, 1992. p. 25-26.

PORTUGAL. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.** Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. 2016. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf> Acesso em 10/06/2018.

PROFESSORA DO MEM. **Entrevista** concedida em novembro de 2019.

SERRALHA, Filomena. Caracterização do Movimento da Escola Moderna. **Escola Moderna**, n. 35, 5ª série, p. 5-50, 2009.

ZAPOROZHETS, Aleksndr. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, Vasilli, SUARE, Marta. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS - Antología.** Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

5.

TRAVESSIAS, PESQUISA E ENCONTROS: APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS DURANTE PESQUISA SOBRE BRINCAR

Suzana Marcolino
Maria Da Conceição Ventaneira

Travessias, pesquisa e encontros

O ano do encontro foi 2012 e seus integrantes esta estudante brasileira de doutorado, a professora de uma turma do infântário Irene Lisboa, localizado em Évora, sul de Portugal, e crianças entre dois e seis anos.

A ideia da pesquisadora era conhecer como as crianças brincam em um espaço e tempo organizados de forma diferente das quais tinha conhecido em algumas instituições de Educação Infantil no Brasil, pois a professora do Centro Infantil Irene Lisboa era membro do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) e propunha espaços e tempos segundo esse referencial.

O MEM é uma associação de educadores dos diferentes níveis de ensino que compreendem a escola como espaço social, onde crianças e adolescentes se apropriam dos conhecimentos, das artes, dos valores sociais produzidos historicamente. No que se refere ao trabalho educativo com as crianças pequenas e bebês, o MEM propõe que as turmas sejam compostas com crianças de diferentes idades, a fim de promover a heterogeneidade que melhor garanta o convívio com as diferenças e o exercício da interajuda e colaboração (NIZA, 1996). Segundo Folque (2012):

Este movimento português de professores tem vindo a desenvolver, aos longos dos últimos 40 anos, a pedagogia que orienta as suas práticas

educativas. O Movimento iniciou a sua atividade, no começo da década de 1960, sob um regime político que não permitia a liberdade de associação ou de organização. Alguns professores, impedidos de ensinar no setor público, começaram a desenvolver, em determinadas escolas particulares, práticas inovadoras, inspiradas pelo pedagogo francês Freinet, desenvolvendo uma proposta baseada em princípios democráticos e numa educação inclusiva. Este modelo pedagógico foi consolidado ao longo dos anos através de um processo contínuo de reflexão teórica e de inovações práticas, realizadas por professores de diferentes níveis educativos, que vão da educação pré-escolar ao ensino superior e que trabalham em colaboração (FOLQUE, 2012, p. 73).

A professora da turma também atuava como educadora cooperante com a Universidade de Évora, o que significa que recebia estudantes que optavam pela docência na Educação Infantil, na segunda etapa da formação inicial para se tornar professor. Sendo assim, receber esta pesquisadora fez parte de um entendimento enraizado na cooperação e na partilha como meios de aprendizagem e reflexão da profissão, pressupostos do MEM.

O espaço da sala de referência era organizado em várias áreas de atividade: (i) Área do Laboratórios das Ciências e Matemática; (ii) Ateliê de Artes Plásticas; (iii) Oficina da Escrita e Reprodução; (iv) Área da Biblioteca e da Documentação (v) Área das Construções (vi) Área da Dramatização e do Faz-de-conta e (vii) Área Polivalente. Essas áreas, como explica Folque (2012), oferecem a oportunidade de as crianças experienciarem diferentes atividades e utilizarem diferentes discursos epistemológicos ligados às principais áreas do conhecimento.

A organização do tempo estava arquitetada em duas etapas temporais, o dia e a semana. O educador de infância trabalha cinco horas diárias diretamente com as crianças, nos cinco dias úteis da semana.

Com as crianças, inicia-se a semana pelo acolhimento e planejamento em reunião de Conselho, momento de conversa e partilha sobre experiências de vida, de aprendizagens realizadas; é também um momento em que explícita ou implicitamente as crianças mostram os seus interesses e necessidades, que serão

planeados no mapa de atividades ou no plano do dia e realizadas no momento das atividades e projetos. Após uma pausa, o grupo volta a reunir-se para o *Tempo das Comunicações*, momento em que algumas crianças, as que se inscreveram para o efeito, apresentam os seus trabalhos, a serem posteriormente apreciados pelo grupo, através de análise, do seu questionamento e de propostas que podem lançar novas pistas de trabalho.

A tarde é dedicada a atividades culturais, a contar histórias, fazer dramatizações, dançar, exercitar a expressão musical e a expressão motora, a receber visitas de convidados, podendo ser familiares, amigos, pessoas da comunidade, que partilham os seus saberes com o grupo de crianças.

Termina o dia com a avaliação em reunião de Conselho. Há um segundo momento de avaliação que trata do vivido e experienciado durante a semana, na reunião de Conselho de sexta-feira.

O referencial teórico da pesquisa foi a teoria Histórico-Cultural. Nessa perspectiva, a brincadeira infantil é compreendida como atividade com origem histórica, que insere a criança nas relações sociais e, ao mesmo tempo, produz o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade, caracterizando-se como atividade guia do desenvolvimento da criança (MARCOLINO; MELLO, 2015). Em muitos dos seus aspectos, a brincadeira - como os temas que as crianças brincam, os enredos que desenvolvem, quanto tempo brincam e com o que brincam - dependem das situações criadas para brincar. Por isso, parecia tão interessante poder conhecer a brincadeira na turma da professora.

Um dos aspectos que mais chamaram a atenção da pesquisadora foi o fato de crianças de dois a seis anos estarem na mesma turma. O MEM defende que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem, fruto de trocas sociais, de partilha, de interações dinâmicas constantes no grupo de crianças e no meio que as rodeia. Nessa perspectiva, o grupo de crianças estava organizado através da verticalidade etária, ou seja, o grupo constituído por dezessete crianças dos dois aos seis anos de idade, visando enriquecer a aprendizagem social, baseada no conceito de

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vigotsky: a criança faz com ajuda aquilo que ainda não faz por si só, mas que logo fará de forma independente.

Segundo Elkonin (2009), um dos aspectos que tornam a brincadeira na Escola da Infância rica é brincar no coletivo, pois promove possibilidades inesgotáveis para constituir e reconstituir os mais diversos vínculos entre os personagens no interior de uma situação imaginária (MARCOLINO; MELLO; FOLQUE, 2017). E uma das questões que a pesquisadora queria conhecer mais profundamente era como grupos de crianças com idades diferentes brincavam, o que as crianças mais novas aprendiam e como aprendiam.

A percepção da educadora sobre a brincadeira na Área da Dramatização e Faz-de-conta era de que, por parte das crianças mais novas, as brincadeiras eram mais solitárias, brincadeiras mais voltadas para os objetos ou só de exploração dos objetos e do espaço. Relativamente às crianças mais velhas, a percepção era de que já conseguiam definir papéis e interpretá-los de forma negociada, através do diálogo entre pares. A interação entre as crianças mais velhas e mais novas no desenrolar da brincadeira era, por norma, de imitação por parte dos mais novos e de condução por parte dos mais velhos.

A educadora, baseando-se nessa percepção, confirmava a sua convicção de que as crianças aprendem a brincar umas com as outras, passando da exploração simples dos objetos e materiais disponíveis de forma individualizada, para formas negociadas e dialógicas de brincar, definindo papéis, interpretando-os, organizando o espaço, os materiais e as ações.

Observando, registrando e conhecendo a brincadeira de papéis entre crianças de idades diferentes

Em seus estudos, Elkonin (2009) concluiu que a situação imaginária criada na brincadeira serve para desempenhar os

papéis. Assim, a interpretação do papel é aspecto caracteristicamente central dessa forma de brincadeira.

Por isso, o foco da observação e dos registros da pesquisa foi como as crianças mais velhas e mais novas interpretavam os papéis na brincadeira e as eventuais mudanças nas formas de interpretá-los. Isso é importante, porque a interpretação dos papéis envolve um movimento psicológico do processo da imaginação bastante importante, que influencia o desenvolvimento do pensamento. Por isso, a brincadeira é integral para as crianças, ou seja, mobiliza muitos processos em desenvolvimento.

Para conhecer o que as crianças mais novas e mais velhas aprendiam quando brincavam juntas e de acordo com as observações da educadora da turma, para o processo de análise a pesquisadora separou os registros das observações em que as crianças da mesma idade brincavam juntas e registros nos quais elas brincavam separadas e foi buscando identificar acontecimentos importantes, comparando os registros. Descobriu que as crianças mais novas, de dois anos, não definiam os papéis; entravam na área de dramatização e realizavam ações com os brinquedos, assim como a professora já havia identificado por meio de sua observação e escuta atenta.

A seguir alguns registros observados.

- Participantes: Rafael (2 anos) e ou Inês (2 anos)

Inês faz que serve chá nas xícaras. Rafael joga objetos no chão. Inês vai até o armário. Abre o forno. Rafael aproxima-se do forno. Inês aproxima-se da mesa. Rafael mexe no forno. [...] Rafael põe pizzas de brinquedo no forno. Tira as pizzas do forno. Pega um prato dentro do micro-ondas. Põe na mesa. Inês começa a tirar pratos do armário. [...] Os dois abrem e fecham as portas dos armários.

Já as crianças de 4 anos definem os papéis antes do início da brincadeira.

- Participantes: João (4 anos) e Raquel (4 anos)

João convida Raquel: “Vem brincar de Power Rangers”. João pega as coroas de princesa de tecido cor-de-rosa e coloca na cabeça de Raquel: “Tu és o amarelo”. Raquel: “Não, eu sou o cara rosa”. João põe uma coroa em sua cabeça. Olha-se no espelho. Raquel aproxima-se de João. Os dois se olham no espelho.

Nesse registro, observamos que além das crianças definirem os papéis antes da brincadeira, buscam elementos para caracterizar os personagens.

As crianças mais velhas também debatem conjuntamente a composição dos papéis da brincadeira.

- Participantes: Marcelo (4 anos), Clarice (4 anos) e Miguel (2 anos)

Marcelo diz para Clarice: “Você tem vinte e um anos, era doutora.” Clarice: “Vinte e um anos?” Marcelo: “É, vinte e um anos”. Clarice: “Tá bem, eu era a doutora!” Fala para Miguel: “Eu estava tratando dele, você estava em casa dormindo”. Miguel levanta-se vai até o armário, deita-se no chão e fecha os olhos (faz que dorme). Clarice cuida de Marcelo.

Quando as crianças mais velhas brincam com as mais novas, as primeiras definem o papel das menores.

- Participantes: Vitória (4 anos) e Miguel (2 anos)

Vitória pergunta: “Quer brincar?” Miguel faz que sim com a cabeça. Clarice continua: “Você é meu filho, tá bem?” [...].

- Participantes: Vitória (4 anos), Raquel (4 anos), Rafael (2 anos)

Vitória veste o avental e diz: “Preciso lavar a louça”. Raquel calça sapatos de salto e diz: “Eu sou a mãe!”. Rafael está sentado à mesa e diz: “Eu sou a mãe!”. Vitória diz para Rafael: “Você é o pai” e acrescenta: “Eu tenho que fazer o almoço”. Rafael bate com o bule que está em cima da mesa. Vitória para Rafael: “Não faz isso.” [...]. Raquel arruma a mesa.

O que esses dois registros mostram?

Primeiro, Vitória define o papel de Rafael, que o aceita prontamente. Na segunda cena, Rafael se anuncia no papel de mãe imitando Raquel. Vitória, de quatro anos, define o papel de pai para o menino.

Uma análise possível é que Rafael, quando se atribui o papel de mãe, está imitando Raquel. Para Vigotski (2012), quando crianças atuam em colaboração com parceiros mais capazes, imitam suas condutas. Para o autor, a imitação é uma estratégia muito importante utilizada pelas crianças. A imitação não é uma cópia, mas o entendimento de relações de uma situação que possibilita fazer algo como alguém faz. Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a imitação ocorre quando processos psicológicos relevantes para a atividade não se desenvolveram o suficiente para uma conduta independente, mas desenvolveram-se o necessário para ser realizada em parceria com alguém mais experiente.

Uma das discussões possíveis, a partir daí, envolve a seguinte questão: quando as crianças mais novas imitam as mais velhas, elas estão aprendendo a brincar? Ou em outras palavras: estão adquirindo as aprendizagens fundamentais que acontecem na brincadeira? Parece-nos que sim. As crianças mais novas assumem os papéis dados pelas crianças mais velhas sem críticas ainda; é brincando que as crianças vão tendo cada vez mais consciência dos papéis e daí a importância de brincar e de brincar com outras crianças.

De fato, a observação da professora parecia correta e a análise conseguiu revelar transformações sobre o conteúdo da

brincadeira. Para as crianças mais novas, o sentido da brincadeira é executar ações dos papéis. As mais velhas representam o sentido das relações pessoais dos papéis, captando seus traços mais típicos (ELKONIN, 2009).

Veja-se o registro a seguir.

- Participantes: Rodrigo (2 anos) e Margarida (2 anos).

Rodrigo entra na área. Põe o avental. Coloca frutas na mesa. Tira o peixe da geladeira e coloca em cima da mesa. Margarida entra na área. Pede o avental para o Rodrigo, ele nega. Brigam. Rodrigo dá o avental para Margarida. Margarida veste o avental. Rodrigo coloca o peixe em um prato. Margarida anda pela área.

- Participantes: Rodrigo (2 anos) e Rafael (2 anos)

Rodrigo senta-se no carrinho de bebê de brinquedo. Rafael tenta empurrá-lo, não consegue (as rodas não giram por conta do peso de Rodrigo). Rodrigo levanta-se e diz para Rafael: “Agora tu”. Rafael não se senta. Sai empurrando o carrinho. Rodrigo vai atrás dele. Voltam para a área. Rodrigo senta-se no carrinho. Rafael: “Sai daí”. Rodrigo levanta-se. Rafael empurra o carrinho.

- Participantes: Clarice (4 anos), Marcelo (4 anos) e Miguel (2 anos)

As crianças combinam o enredo. Marcelo estava cozinhando, passava mal e desmaiava e Clarice vem atendê-lo. Marcelo vai até o armário e faz que cai no chão. Clarice vem e tenta puxá-lo pelos pés. Pede ajuda a Miguel. Marcelo diz para Miguel pegar nos seus braços e Clarice nas pernas. Eles não conseguem carregar Marcelo. Riem. Marcelo levanta-se e vai até a cama.

Miguel e Vitoria aproximam-se. Miguel diz: “Eu sou o pai, eu sou o pai”. Marcelo diz para Clarice: “Você tem vinte e um anos, era doutora” Clarice: “Vinte e um anos?” Marcelo: “É, vinte e um anos”.

Clarice: “Tá bem, eu era a doutora!” Fala para Miguel: “Eu estava tratando dele, você estava em casa dormindo”. Miguel levanta-se vai até o armário, deita-se no chão e fecha os olhos (faz que dorme). Clarice cuida de Marcelo. Pede para ele tirar os sapatos. Marcelo levanta-se. Os dois vão até o gaveteiro. Procuram algo na gaveta. Marcelo acha um cachecol, enrola no pé. Miguel levanta-se, pega o carrinho de chá e aproxima-se dos dois. Marcelo e Clarice andam pela área (Marcelo está com o cachecol enrolado no pé). Clarice ri. Elogia a saída de Marcelo para enfaixar o pé: “Boa, Marcelo!”. Marcelo levanta-se e anda mancando.

- Participante: Rafael (2 anos) e Ricardo (4 anos)

Rafael joga o boneco no chão e chuta-o, como se fosse uma bola. Dias depois Rafael e Ricardo brincam na área de dramatização. Rafael levanta-se. Vai até o carrinho de chá. Ricardo o acompanha [...]. Voltam para a mesa. Riem. Sentam-se. Rafael se levanta. Ricardo pergunta: “Rafael, já comeste tudo?” Rafael: (não é possível compreender). Rafael senta-se novamente. Faz que come o pão e toma o café. Ricardo pega uma xícara e diz: “Esse é com chocolate, é para o Rafael, isto é café, o seu é com leite” [...].

Rafael entra na área. Está sozinho. Pega o bebê e o coloca na pia, faz que abre a torneira. Faz como se estivesse dando banho no bebê. Pega um pote plástico e bate com ele no armário, põe na cabeça, coloca em cima do armário. Vai até a mesa. Pega uma xícara de café, vai até o bebê. Aproxima a xícara dos lábios do bebê (que está em cima da pia). Faz como se estivesse dando para o bebê beber.

Os registros da brincadeira entre Rafael e Ricardo são muito ricos no sentido de mostrar as crianças aprendendo a brincar com outras crianças. O menino brinca com crianças mais velhas e estas vão entabulando relações com ele: relações entre papéis. A cada brincadeira os menores são inseridos em redes de relações criadas na situação imaginária e vão aprendendo que, na brincadeira,

dramatizam-se relações entre pessoas e o conteúdo dessas relações se torna foco de sua consciência.

Por isso, Rafael reproduz com o boneco ações de cuidado, dando banho e o alimentando. O menino estabelece com o boneco ações características dessa relação vivenciada por ele com o amigo Ricardo. Rafael apresenta ações de cuidado (dar banho no bebê e depois dar-lhe leite) no interior da situação imaginária, aprendendo a brincar e ao mesmo tempo aprendendo sobre relações de cuidado entre pais e filhos.

Pode-se dizer que se trata de uma ação aprendida em uma situação imaginária que é transferida para outra, em que o menino, antes na situação de filho, agora atua como pai. Assim, Rafael extrai e individualiza ações específicas da brincadeira com Ricardo e a transfere para outra situação.

Considerações Finais: Sobre pesquisar e compartilhar saberes

A pesquisa no campo da Educação Infantil vem avançando muito nos últimos anos, no que diz respeito à participação de todos os envolvidos no processo de pesquisa. Neste caso, em que se trabalha com uma perspectiva psicológica, acolher esses avanços da pesquisa contribui para a compreensão dos saberes existentes, recolhidos a partir de instrumentos teórico-metodológicos consolidados na docência da Educação Infantil e analisados pelos conhecimentos da área.

Embora a pesquisa tenha seus métodos específicos de sistematização e descoberta de novos conhecimentos, o processo de pesquisa compartilhada amplia visões, produz saberes e, no campo das intencionalidades da pesquisa e do ponto de vista ético-político, vê a todos como participantes do processo de produção de conhecimento, o que se aproxima das intencionalidades democráticas e políticas postuladas pela Educação Infantil.

Referências

- ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FOLQUE, M. A. **O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna**. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia, p. 51-72, 2012.
- MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. Temas das brincadeiras de papéis na educação infantil. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 457-472, 2015.
- MARCOLINO, S; MELLO; S. A.; FOLQUE, M. A. Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 123–135, 2017.
- NIZA, S. O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: FORMOSINHO, J. *et al.* (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Coleção Infância. Porto Editora. 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **Lá imaginación y al arte en lá infância**. Madrid: Ediciones Akal, 2012.

6.

O CORPO E A LINHA: O DESENHO NA INFÂNCIA COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO PARA NOSSA TRAVESSIA

Narda Helena Jorosky
Regina Célia de Matos Paccola



Figura 1: Arquivo pessoal

Desde pequeno, sempre ocupado com cacarecos, trecos e outras coisinhas mais, o menino que produziu este desenho mal aprendeu a falar e fazia perguntas em cima de perguntas e, por vezes, ele mesmo respondia. Sempre sobrava o PORQUÊ? Por que disso, por que daquilo?

Dotado de identidade própria e um sorriso irônico, mostrava-se versátil e com impulso criativo. Sempre acompanhado de um papel e seus lápis... Sempre desenhando. Dizia que era tarefa importante, era desses seres que não conseguia fazer uma coisa só e ponto, pois se entregava ao

momento, ao desenho. E esse menino cresceu e suas mãos não desaprenderam a desenhar...

A partir desta narrativa de uma das autoras ao falar de seu filho, iniciamos este desafio de (re)pensar o desenho na primeira infância, enquanto potência, necessidade e linguagem.

O tempo passa, mas o desenho fica! São formas de registro que podem permanecer, porque, além do momento de criação, recriam nossas experiências emocionais. Desenhar é um ato de sobrevivência e de permanência histórica. Quando observamos os registros produzidos pelo homem ao longo do tempo, representações de um período, um local, uma cultura, por meio do desenho, são modificadas de acordo com as diversidades geográficas e sociais, mas contam por meio de seus traços a história de sua evolução.

Ao desenhar objetos, pessoas, paisagens e momentos, tentamos nos aproximar do mundo que está a nossa volta. Assim, desenhar é se conhecer e se apropriar de si. Deixar marcas pessoais é inerente à natureza humana. A maioria das pessoas em sua infância começa a se comunicar graficamente por meio do desenho. O desenho encerra uma infinidade de informações que são transmitidas simultaneamente, informam sobre eventos históricos, sobre as formas de sobrevivência de alguns povos, suas crenças e criatividade artística.

Segundo Derdyk (2020), a criança quando desenha traça uma linha que une seu desejo, seu sentimento, sua representação mental e sua mão, de forma a produzir aproximação afetiva entre elementos: cérebro, coração, mãos, lápis e papel. Contudo, acreditamos que estas manifestações gráficas não podem ser restritas ao uso de lápis e papel, afinal, a criança desenha, pois sente o prazer no gesto, no movimento do corpo, no traçado e, principalmente, na marca que ela pode deixar. Desenhar em pé, sentado ou de cócoras são posturas que promovem percepções diferentes. Nestas vivências, a criança vai se conhecer e explorar diferentes materialidades, como a noção do papel, do instrumento utilizado para desenhar, do espaço, de seu corpo e do outro.

Meredieu (1974) nos diz que o primeiro espaço gráfico da criança é seu corpo sobre o papel. Por meio do desenho, a criança inicia suas primeiras manifestações de escrita e se expressa por meio dele. Quando a criança desenha, ela representa sua própria leitura de mundo, como enxerga a vida e expressa o que sente (DERDYK, 1994). De forma tão sensível e com autonomia para criação e expressão, podemos afirmar que desenhar é um exercício da inteligência.

O desenho também é uma forma de expressão e comunicação, que está ligado ao lúdico e ao prazeroso. Quanto mais liberdade e possibilidade de desenhar, mais irá se expressar e deixar suas marcas. Desenhar é uma passagem livre para a imaginação, livre expressão e autoconhecimento. Ao desenhar, a criança estabelece relações com seu mundo interior e exterior, transmitindo suas emoções por meio do grafismo e isso é fundamental para seu desenvolvimento. Nesse sentido, podemos relacionar às palavras do indiano Mahatma Gandhi (1869-1948): *“Os olhos, os ouvidos e a língua vêm antes da mão. Ler vem antes de escrever e desenhar antes de traçar letras do alfabeto”*.

Falar sobre o desenho é refletir sobre corpo, tempo e espaço. O corpo requer tônus para manter-se em processo investigativo. O tempo que possibilita a continuidade de respeitar a qualidade. O espaço como lugar que promove trocas, experiências com o outro, e isso vai se construindo de acordo com seu ritmo. Ao falar sobre o processo criativo, não podemos deixar de dizer o quanto a criança é pesquisadora da própria ação ao desenhar, afinal, cria hipóteses, explicações e respostas, ou seja, estimula as capacidades intelectivas e projetivas.

A criança, enquanto desenha, vai marcando o movimento do corpo no cotidiano e, aos poucos, vai ampliando seu espaço, sua percepção, sensação, cognição e afeto. No desenho da criança, cada movimento pode ter um significado simbólico, que são formas de comunicação. Perceber o corpo em um tempo e espaço, enquanto desenha, dominar as sensações que este corpo proporciona e a organização topológica disso são pré-requisitos para adquirir

aprendizado da escrita. O corpo é a própria atividade da criança, e a criança é um corpo em atividade (FONSECA, 2010).

Para a criança, desenhar é uma diversão. O desenho é o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular, também é uma dança no espaço, um percurso assumido ao entrar numa sala cheia, forma de explorar um espaço (DERDYK, 1994). Para Malaguzzi (1995), as crianças precisam ser escutadas pelos adultos. O que elas pensam, como desenham e como buscam demonstrar habilidade. Permitir que a criança desenhe e se expresse por suas grafias é dar escuta. É possibilitar a eles uma relação direta e dar voz aos seus desejos.

O desenho abarca impressões corpóreas e extracorpóreas, é capaz de definir e definir-se, encerrando por completo seu tema.

O corpo como instrumento do Desenho infantil

Na medida em que a criança adquire a noção de si, percebendo as diferentes partes do corpo em suas funções específicas, passa a conhecer as sensações e ter a percepção de autoria. Para Derdyk (2020), o traço, fruto da ação corporal, revela pelo modo da linha ser desenhada os impulsos e intensidades da criança que desenha. De acordo com a autora, podemos deduzir pela qualidade expressiva da linha e suas variações como a criança sente e percebe o mundo. A linha é, sobretudo, informação de sensibilidades inteligíveis e inteligibilidades sensíveis, e a sensibilidade faz parte desse corpo atuante e pensante.

O desenho da criança tem relação com o mundo, com o outro e com a realidade percebida. Por meio de seu desenho, a criança tenta explicar o mundo, expressando o seu pensamento, seu “eu” imaginário perante às relações humanas. O desenho se traduz pela liberdade da criança e denota traços de sua personalidade, influenciados pela cultura. Por meio desse desenho, a criança desenvolve a autonomia de ser e de se expressar, enfim, de traduzir sua essência e sua espontaneidade em momentos significativos da existência como ser.

É possível perceber o movimento contínuo da criança nas suas ações à medida em que ela vai atribuindo funções a objetos ou reproduzindo situações nas quais os objetos não se fazem presentes. Essas situações estimulam os seus potenciais criativos, pois permitem liberdade de escolha e a transposição do tempo e no espaço real. De acordo com Vigotski (2009), o cérebro humano não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, criando situações e novo comportamento. O autor afirma que, quanto mais experiências vividas, maior é nossa capacidade imaginativa.

As crianças desenhavam com o corpo todo. Em gestos amplos, ao contornar, marcar e acompanhar linhas e formas, convidam o corpo para participar do ato, desde que tenha garantida a liberdade de expressão e criação. É preciso estimular as manifestações inerentes à criança, desde a mais tenra idade, pois todas as capacidades são natas e próprias do universo infantil. “A livre expressão facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamento afetivos, intelectuais e culturais” (FREINET, 1979,p.31).

Se antes o corpo era uma coisa só, os rabiscos que ocupavam o papel vão se transformando e partes desse corpo vão se diferenciando. A criança percebe o lápis, giz ou qualquer outro riscador como extensão de seu corpo. E, ao fazer essas descobertas, a criança cria seu caminho, sua livre escolha e vai estruturando formas autônomas e criativas, promovendo um grande diálogo com o papel.

O corpo é o centro do conhecimento, das percepções e sensações. Assim nos diz Derdyk (2020), é pelo corpo que se dá a comunicação do mundo interior e exterior. Desenhar a figura humana é significativo para a criança, pois permite que ela pense sobre seu corpo e o corpo do outro.

“A construção da figura humana, em sua gênese, é um ótimo pretexto para observarmos o mapa da ampliação da consciência,

através de um documento gráfico vivo e orgânico; é um convite para flagrarmos o processo de construção da visão de mundo da criança” (DERDYK, 2003, p 31). Quando a criança desenha o corpo, construindo uma representação da figura humana, aprende mais sobre ela, sobre o outro e sobre seus limites, que são primordiais para a formação de sua identidade.

E o espaço? Para a criança realizar a representação gráfica do espaço no desenho, é necessária uma organização de suas vivências espaciais, ou seja, conforme vai conhecendo e se percebendo em diferentes espaços, consegue organizá-los mentalmente e, após este processo, reproduzir graficamente na linguagem do desenho. Isto é, reconstrói mentalmente suas relações, podendo “brincar” com o tempo e as ações que ocorreram em determinado espaço.

A linha como extensão do corpo: registro do movimento

O traçado da criança bem pequena já é uma marca pessoal antes mesmo de desenvolver uma representação gráfica que possa ser reconhecida de forma significativa pelos outros. Lima (2021) nos diz que o traçado é o início da manifestação do eu, uma expressão pessoal, portanto, formador da identidade e um meio de comunicação. Para Meredieu (1974), no rabisco, no traço ativo que demonstra o dinamismo de um gesto, há uma melhor instantaneidade no desenho infantil, pois, conforme as crianças crescem, o desenho vai se tornando mais bem acabado, podendo confundir-se com as produções adultas.

Pontos, linhas retas e curvas vão aparecendo quando proporcionamos a manipulação de um objeto gráfico aos bebês. Para desenhar, basta haver postura, força muscular e a preensão nas mãos, e esta os bebês já apresentam desde o ventre, quando mexem suas mãos, pegam o cordão umbilical ou em caso de gêmeos, se tocam e dão as mãos. Ou seja, o bebê pode e precisa desenhar! É uma forma enriquecedora de desenvolvimento visual, motor, perceptivo, emocional e de exploração do espaço, de

diferentes materialidades e de autoconhecimento. Ao falarmos sobre os traçados, garatujas ou composições livres, é preciso salientar que esta exploração do movimento é fruto de uma ação a partir de sua percepção, não apenas uma experimentação ao acaso, mas, sim, uma experiência sensível e potente.

O prazer em rabiscar vem do momento que percebe o registro do movimento enquanto rabiscos em uma superfície e, começa a reconhecer que, ao parar, nada acontece. É uma forma de conhecer e perceber a si. Os gestos vão tomando forma e vão sendo armazenados na memória e a criança os repete para incorporar a experiência vivida. Por isso, faz-se necessária uma ampliação de olhar ao proporcionar a realização do desenho aos bebês. Diferentes práticas com diferentes objetos irão potencializar os momentos de relação com o seu corpo e diferentes materiais, havendo, assim, a ampliação do repertório sensorial, imagético, motor e cultural.

Diferentes formatos de lápis, giz, pincéis, diferentes materiais como carvão, beterraba, pedras porosas, tintas naturais ou não, elementos da natureza, são alguns exemplos, bem como espaços amplos, riscar o chão, paredes, painéis, papéis de diferentes texturas e tamanhos, quadros, tecidos, são experiências que vão dando formatos diferentes à descoberta do grafismo. O prazer motor torna-se visual. Também percebe outros gestos, vai se descobrindo a partir do que registra e é iniciado um campo vasto de criação e, ao modificar o espaço, sua relação com o material ou até mesmo com o outro. O desenho é uma manifestação cultural da criança. O olhar é um estímulo secundário, as mãos vão criando e registrando a partir dos gestos, o corpo todo está presente nos riscos e pontos.

Mas há um momento que este olhar se torna primário, ele guia o gesto, assume a coordenação do corpo e recebe diferentes estímulos. A criança vê, pensa e age. No desenho, há uma relação complexa de olhos, cérebro, mãos, materiais e movimento. Os espaços mudam, os gestos também e há uma nova experiência ao desenhar, o simbólico.

Um ponto se torna uma gota de chuva, um risco pode ser uma estrada. A partir de suas vivências, fantasias e memória, a criança processa suas percepções e emite conceitos sobre elas. O desenho que até então era ação, uma experiência motora e sensorial passa a ser um registro gráfico do pensamento e carrega significados, sendo assim, um modo de expressão da criança.

Cabe aqui ressaltar a importância de, enquanto adultos, estarmos atentos em relação às imagens apresentadas às crianças, já que estas irão fornecer subsídios, serão parte de seu repertório cultural e imagético. Livros, revistas, programas de televisão, placas, cartazes, aplicativos, vídeos, desenhos de outras pessoas e crianças são alguns exemplos de imagens e desenhos que serão base de criação. As crianças se apropriam do que está a sua volta e imitam, interpretam e projetam o que já vivenciaram em seus desenhos: “O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito” (DERDYK, 2020, p.74).

As linhas e pontos se estruturam e surgem as figurações: casas, objetos, pessoas e animais. Para que isso ocorra, a memória está ativa, há um projeto mental para a grafia e manifestam-se os conceitos, ou seja, o conteúdo significativo da imagem.



Figura 2: Arquivo pessoal

A imagem acima é um desenho espontâneo de uma menina com 3 anos e meio de idade. Assim que terminou, foi até sua mãe e quis explicar com detalhes o que havia desenhado.

Esse é o coronavírus tentando pegar três corações, olha! Mas ele não conseguiu porque eu desenhei o álcool em gel (elemento circular amarelo abaixo) e a água para lavar a mão (linha ondulada azul à direita). Após a sua fala, a mãe perguntou sobre o elemento gráfico abaixo (espiral em vermelho) e a menina respondeu que está escrito: Vai embora, coronavírus

Em tempos de pandemia e isolamento social, a menina reproduziu a imagem do coronavírus, similar à imagem veiculada pela mídia. Os corações e outros elementos foram ganhando forma e significado a partir de sua fala, carregada de conceitos e elementos simbólicos. A partir deste relato da filha de uma das autoras, gostaríamos de refletir sobre a oralidade junto ao desenho infantil.

Derdyk (2020) nos ajuda a pensar sobre a interpretação que parte da criança e não nosso olhar adulto, tentando encontrar respostas a partir de similaridades de formas e cores. Para a autora: “o desenho receberá de seu autor uma interpretação, aliada a um comentário verbal, como se fosse um prolongamento de sua ação” (DERDYK, 2020, p. 62). A interpretação que a criança irá apresentar verbalmente pode se transformar em uma ou mais estórias, por quê?

Nós adultos temos a tendência de fazer questionamentos para “entender” o que a criança desenhou. Perguntas como: o que é? O que você desenhou aqui? Por que fez isso? A partir destas questões, a criança se sente obrigada a dar respostas sobre aquilo que produziu, porém, muitas vezes, ela apenas experimentou formas, repetições e cores. Estes questionamentos vão desencadear uma explicação verbal e pode não ter nenhuma relação com o desenho, ou seja, é como uma espécie de projeção do pensamento infantil (FREINET, 1977).

Ao pensar nesta explicação sobre seu desenho, a interpretação verbal feita pela criança também pode ser mais rica

que o próprio desenho, tornando-se complemento da grafia. Assim, sendo intérprete de seu desenho, tem a oportunidade de reinterpretar, recriar e reinventar. As duas linguagens (desenho e oralidade) são incorporadas como maneiras de interpretar.

Nesta imagem apresentada, aspectos emocionais podem ser evidenciados, já que, a menina está em casa com a mãe e não pode ir à escola. Em sua casa, moram três pessoas, coincidentemente, o número de corações feitos por ela. Os elementos como álcool em gel e água tornaram-se parte de sua rotina diante da pandemia da Covid-19 e estão contemplados em seu registro gráfico. O desenho conta o que sentimos, o que vivemos e o que queremos.

No elemento gráfico vermelho em forma espiral, a menina experimentou a escrita e afirma o que está escrito por ela: "*Vai embora, coronavírus*". Neste exemplo, houve por parte da criança, uma necessidade de escrita junto ao grafismo do desenho. É possível perceber este esboço de escrita, deixando claro que a menina está se apropriando de elementos gráficos e percebendo a leitura e mundo letrado a sua volta, brincando de escrever.

Segundo Freinet (1998), a evolução do grafismo ocorre simultaneamente ao progresso da oralidade e da escrita. Quanto mais a criança desenvolve seu potencial criador, mais ela aprende e se desenvolve. Ressaltamos a importância dos primeiros rabiscos como sendo fundamental para a escrita, pois todo esse movimento da mão em seu desenho, dá início a organização do espaço, evoluindo para traços mais firmes e definidos que se associam à ampliação visual e seu pensamento. Dessa forma, a criança nas fases seguintes passa a "desenhar" as letras, iniciando um processo de escrita.

O educador francês nos diz que, por meio do método natural¹, o desenho vai se tornando linguagem escrita real. O desenho acompanha a frase e a fala permeia o desenho e este dinamismo é essencial para o desenvolvimento da escrita. Assim,

¹ Método natural de Celestin Freinet pressupõe a livre expressão, seguindo o curso da natureza infantil.

redescobrimo o que a humanidade descobriu, a criança realiza esse processo e percorre o mesmo caminho percorrido pela humanidade na organização do conhecimento na reconstrução do código linguístico.

A infância é marcada essencialmente pelo encantamento, que as crianças expressam ao desenhar, em um universo cheio de mundos a serem por elas explorados. Desde os tempos remotos em diferentes culturas, o desenho se caracteriza por ser uma prática natural. Seu desenvolvimento contribui para a representação simbólica, aprendizagem e o desenvolvimento motor e emocional.

É possível dizer que, no período anterior ao processo da aquisição da língua escrita, a criança pensa na escrita e nos símbolos que se apresentam no mundo que as rodeiam e para isso, o processo de aquisição da língua escrita está envolvido intrinsecamente com as experiências de mundo da criança ao se apropriar do meio e da cultura, o que pode e deve ser potencializado pelo educador.

Outro aspecto que é necessário destacar é que a idade da criança não pode ser um fator determinante para observar a riqueza do grafismo infantil e analisá-lo. O meio tem grande influência no grafismo, bem como a relação com outras crianças e adultos, estes, não mais importantes que as crianças já que, há nas relações infantis, uma aproximação de maior observação do outro, a sua imitação e apropriação de novas formas e grafias. Por exemplo, na escola, a criança observa a forma que um colega representou a figura humana e pode tentar imitar determinados elementos que ainda não havia experimentado em seus desenhos já que: “todos nós, inclusive as crianças, sofremos influências externas fazendo imitações quando desenhamos” (WILSON; WILSON, 2001, p. 60).

Assim, é possível afirmar que o desenho é uma forma de interagir e se apropriar do mundo que nos rodeia, com grande valor cultural e social. No período pré-escolar, ao pensar no ato de desenhar, podemos dizer que o grafismo vai se desenvolver a

partir dos significados culturais mediados pelo outro, mas, então, como pensar o desenho na Educação Infantil?

A expressão da criança por meio do desenho na Educação Infantil

O desenho representa muito mais que um passatempo ou uma cópia do desenho do adulto no período da infância: “É o meio pelo qual a criança desenvolve relações e concretiza alguns dos pensamentos vagos que podem ser importantes para ela. O desenho livre torna-se uma experiência de aprendizagem” (LOWENFELD, 1977, p. 159).

Ao pensar na expressão livre da criança, não podemos dizer que esta, é uma simples fórmula de arte espontânea, sem base ou contexto, onde o educador ficará limitado apenas a observar. O adulto, que no espaço da Educação Infantil será o educador, torna-se responsável para apresentar diferentes imagens, ampliando o repertório cultural e imagético das crianças, podendo intervir, mediar, incentivar e, assim, motivar as crianças em todo o aprendizado para que seja uma experiência que amplie sua expressão por meio da grafia e do desenho. Ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 74).

A autonomia e liberdade de criação precisam estar presentes nas práticas pedagógicas da educação da primeira infância, já que, ao elaborar um desenho com elementos pensados (memória), a criança está experimentando um recorte de uma apropriação da realidade vivida e, assim, adquirindo sua visão de mundo e se percebendo neste espaço por meio destas experiências.

Infelizmente, ainda é possível encontrar em muitas instituições escolares, o desenho como cópia ou presente em modelos prontos, xerocados e reproduzidos para que pinte, desenhe, sequencie, não havendo originalidade e expressividade por parte da criança, tendo como objetivo, um controle motor, a

cópia e reprodução de modelos selecionados pelos adultos. Essas formas de pensar e vivenciar o desenho nos espaços escolares maximizam estereótipos e minimizam a relação cultural com diferentes imagens daquelas que as crianças já tenham acesso, além do ato de criar e reinventar.

Nesse sentido, a linguagem visual também é pedagógica, pois perpassa a cultura infantil por meio das imagens presentes na sala, na escola, nos livros, revistas, materiais escolares, cartazes e elementos nas paredes dos espaços escolares. A criança observa e se desenvolve a partir do que lhe é oferecido. Por isso, cabe uma reflexão sobre a qualidade das imagens oferecidas (ou não) às crianças no espaço escolar, já que estas também fazem parte de uma educação visual, que irá se processar na memória e imaginação infantil.

O desenho tem uma gama imensa de linguagem, os caminhos das linhas, porque os pontos traçados pela criança carregam em si possibilidades infinitas e representam bem tanto o mundo real, como da imaginação. Será que na escola estamos atentos aos desenhos e criação das crianças? Sabemos apreciar o empenho das crianças em desenhar?

Na escola, ainda encontramos uma preponderância em “didatizar” ou “pedagogizar” o desenho da criança. Tudo precisa ter um objetivo ou um fim, muitas vezes, sem se preocupar com o processo, dando ênfase à escrita e à palavra, tornando a expressão gráfica da criança um conhecimento fragmentado. Aquele papel em que a criança tinha liberdade em desenhar com o corpo todo e de se expressar acaba nos mostrando um corpo doutrinado, com um peso de regras impostas, seguindo modelos ou com um desenho livre para passar o tempo.

As atitudes dos adultos nas instituições de educação poderiam ser repensadas quanto ao olhar do adulto sobre o desenho da criança, pois, muitas vezes, os professores observam uma produção infantil, um desenho, de forma impessoal, a partir de um tema imposto, com caráter avaliativo. Entretanto, o real conhecimento sobre o desenho de uma criança é processual,

constante e em diferentes momentos e tempos (FREINET, 1977). Relacionar-se com a criança e observar atentamente a sucessão de aspectos do seu grafismo com descrição, incentivo e real compreensão, a partir do contexto, talvez, contribuam para não haver uma concepção indiferente do adulto ao desenho infantil.

Uma prática comum nos espaços de Educação Infantil é ter a presença de propostas de desenho como registro de uma proposta, como, por exemplo, desenhar após a leitura de uma história. Parece que a leitura por si só não dá conta da atividade no espaço escolar ou em casa enquanto “tarefa”. Acreditamos ser de extrema importância, questionar a intencionalidade e objetivos ao solicitar um desenho após uma leitura ou contação de história. Qual é a intenção? Quais os objetivos deste registro? Como apresentar a proposta às crianças?

O desenho proposto não dá conta de demonstrar a real compreensão que a criança teve da história, sendo que, muitas vezes, é realizado sem o real interesse da criança, como uma escrita registrada daquilo que se ouviu, deixando de lado elementos importantes como, sua opinião sobre o tema da história, uma análise dos personagens e espaços ou sua interpretação da obra e, muitas vezes, o professor acaba por aceitar qualquer produção feita pela criança, apenas como um registro gráfico, o produto final, muitas vezes, sem contextualização. Ao aceitar este “desenho” da história, o professor não estará contribuindo para desenvolver competências no desenho ou maior compreensão do conteúdo. O conhecimento adquirido sem apropriação existencial, vazio de conteúdo vivido, torna-se vazio de repertório gráfico.

De acordo com Derdyk (2020), também ocorre um empobrecimento da expressão gráfica quando a criança passa pelo processo de alfabetização, principalmente, quando não há um respaldo que dê garantias para continuidade da experimentação gráfica. Entendemos que desenhar é fundamental. Para o professor, o desenho da criança pode ser uma fonte fecunda sobre o seu desenvolvimento físico, cognitivo,

afetivo, criativo e imaginário. Porém, é preciso ter em mente que cada criança, de acordo com seu meio social, apresenta um ritmo processual. Nesta fase de aprendizado, o professor tem um papel fundamental de desenvolver propostas e atividades educativas e criativas, as quais valorizem as expressões, habilidades e potencialidades da criança.

Além destas reflexões, podemos citar as imagens estereotipadas que encontramos nas práticas docentes e nos espaços escolares. Decoração com personagens midiáticos, desenhos prontos para colorir, incentivo de cópia ao desenho realizado pelo professor. Se estas forem as únicas imagens apresentadas às crianças no espaço educativo, elas irão tentar copiá-las, já que podem ser os únicos referenciais imagéticos que têm, entretanto, vale ressaltar que, neste processo, vão desaprendendo o seu próprio desenho, sua própria linha, rompendo sua expressão particular e, sua confiança na exploração dos traços. Diante de tantos desenhos prontos e cópias, podem criar a percepção de que suas produções são “feias” e erradas. Isso faz com que a imaginação e criatividade da criança seja empobrecida, inibindo sua expressividade e impedindo o potencial de criação.

Desse modo, é importante que o professor entenda como a criança aprende e se desenvolve nos aspectos afetivos e cognitivos por meio de seus desenhos. Portanto, esse professor precisa sair da superficialidade e não deixar o desenho como segundo plano em seu trabalho docente. É necessário tratar a criança com respeito, do jeito que ela é, enquanto sujeito que constrói as suas relações no mundo. Aprender a acompanhar e observar suas brincadeiras, o movimento do seu corpo e a maneira como desenha, pois compreendendo essas peculiaridades, esse professor compreenderá como a criança constrói sua história.

Na primeira infância, há um desenvolvimento das construções simbólicas que fazem com que haja um movimento entre o real e o imaginário e asseguram a compreensão de que as produções pessoais são fonte de domínio e saber sobre a escrita

diferenciada da arte e fonte de prazer pelo envolvimento afetivo que proporcionam (KEHRWALD, 2006). O professor tem a responsabilidade de mediar, proporcionar recursos e articular condições de organização de espaço e tempo para as interações das atividades para que a criança tenha liberdade de se expressar por meio do desenho.

Essa mediação deve visar uma relação de parceiros da aprendizagem, entre um adulto mais experiente e um aprendiz que estabelecem uma relação com a cultura, na busca de ampliar o repertório. O professor: “ao criar mediação para o acesso das crianças ao conhecimento mais elaborado, possibilita que elas se apropriem do conhecimento já elaborado a partir de que poderão efetivamente criar o novo” (FARIA; MELLO, 2010, p.65).

Proporcionar momentos de desenho pensado junto às crianças e de observação, a partir de uma experiência estética, com interferências ou de memória, seja real ou afetiva, são diferentes formas de vivências sobre o desenho no espaço escolar. Utilizar essa linguagem apenas para registro de algo, colocando-a em um plano secundário, faz com que se torne um suporte pedagógico ou mera formalidade escolar. Isto não é desenhar!

O ponto final após uma linha cheia de curvas e inquietações

Acreditamos que, para impulsionar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, é preciso ter clara a extensão e profundidade de cada experiência oferecida e observar se haverá uma participação com interesse, de forma ativa e criativa por parte da criança, já que, nestes momentos de prática, ocorrerá concomitantemente as relações com o outro, trocas afetivas, culturais, conhecimentos simbólicos, imaginativos e gráficos.

As experiências que o desenho de livre expressão pode promover não são apenas experimentais e soltas, mas, sim, parte de um princípio de apreciação do meio a partir do que a criança já viveu e já sentiu. Para a criança, desenhar é parte de um processo que vai motivar cada vez mais a segurança sobre si. Parte de um

aprendizado de mundo, cheio de descobertas e desafios, assim como o aprender a andar e a falar.

É preciso pensar na educação do sensível para desenvolver os sentidos e a criação. Quando se vive uma experiência com profundidade, de corpo todo, é possível transformar conceitos e práticas de forma consciente. Nós, enquanto professoras da Educação Infantil, entendemos que este olhar para nossa prática, muito próximas às crianças e suas linguagens, nos ensina e nos faz repensar propostas muitas vezes empobrecidas de intencionalidade e objetivos.

Quando há um trabalho pedagógico de presença efetiva do adulto, escuta e interação, há uma amplitude de visões pedagógicas, que se forem constantemente repensadas vão proporcionar às crianças momentos de se conhecer e experimentar, tendo nós, professores, como mediadores de diferentes formas de ser e estar no mundo ao ampliar suas formas de agir e sentir. É importante experienciar processos de criação para compreendermos como eles se dão e como podem ser compartilhados. Quando as sensibilidades estão em ação, elas qualificam o pensamento. Assim como se abrir a outros sentidos e se tornar mais permeável, característica imprescindível para o trabalho realizado com as crianças.

Referências

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3.ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

_____. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1993.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FUSARI, Maria F; FERRAZ, Maria H. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREINET, Célestin. **O Método Natural II – A aprendizagem do Desenho**. Lisboa, Editorial Estampa, 1977.

FREINET, Célestin. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1977.

KEHRWALD, Maria Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, I. C. B.; et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p.23-33.

LIMA, Elvira Souza. **A incrível aventura dos dois primeiros anos de vida**. São Paulo: Editora Inter Alia, 2021.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1995

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

MELLO, Suely Amaral.; FARIAS, Maria Auxiliadora. **A escola como lugar da cultura mais elaborada**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. **Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças**. In: Arte Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2001.

7.

REPERTÓRIO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO CONDIÇÃO PARA A QUALIFICAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE

Camila Gava Squarsi Galvão
Terezinha de Paula Machado Esteves Ottoni
Ludmila Dimitrovicht

Introdução

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural têm sido, nas últimas décadas, amplamente difundidos por pesquisadores brasileiros – tais como Pasqualini, Martins, Lazaretti, entre outros autores (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016) – pelas contribuições significativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, especificamente o papel que os teóricos dessa abordagem atribuem à cultura como ferramenta para a promoção do desenvolvimento humano.

Partindo do pressuposto fundante da natureza social do homem, Vigotsky, Luria e Leontiev (2016) evidenciam a existência de uma realidade externa ao homem, mas da qual ele faz parte. Como nos esclarece Ottoni e Sforzi (2019), “nascemos homens, mas não humanos. Tornamo-nos humanos” (p. 21). Essa essência da teoria histórico-cultural embasada no Materialismo Histórico-Dialético representa, sobretudo, compreender que a natureza biológica do homem não lhe basta para assegurar o desenvolvimento humanizador, isto é, não há leis genéticas que estejam estritamente relacionadas a esse processo de constituição do sujeito. É um devir resultante das interrelações sociais das

quais o homem é participante. Se o processo de constituição do homem é social, qual seria a condição essencial para que ocorra?

Leontiev (2004), em seus estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo, enfatiza o processo de humanização do sujeito como possível pelo acesso à cultura, isto é, o desenvolvimento humano é resultado das apropriações culturais historicamente acumuladas pelas gerações que o antecederam. Significa afirmar que nos constituímos pelos conhecimentos já produzidos ao longo caminho histórico da ontogênese humana.

Nas palavras deste autor, “o homem é um ser de natureza social que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em **sociedade**, no seio da **cultura** criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279, grifo do autor).

Ao referenciar a cultura como propulsora do desenvolvimento humano neste enfoque teórico, consideramos que, no processo de constituição psíquica da criança, essa relevância se destaca, tal qual nos elucida Ottoni e Sforini (2019, p. 23):

Cada membro da espécie, cada criança, apesar de estar iniciando o seu contato com o mundo, não elabora o seu conhecimento como um iniciante, mas tem como ponto de partida o conhecimento que outros, antes dela, já produziram. Ou seja, ela não constrói as significações sobre o mundo via relação direta com objetos e fenômenos, mas se apropria das significações já elaboradas.

As autoras supracitadas ressaltam que essas significações a respeito do mundo, se não construídas pela relação direta com o que acontece em seu entorno, são apreendidas “pelas interferências dos adultos” (OTTONI; SFORINI, 2019, p. 23). O mundo que é apresentado à criança pelos adultos é novo, como nos demonstra Leontiev ao relacionar que entre o homem e o mundo “têm sempre por intermediário a relação do homem com outros homens” (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Como seres humanos, somos a única espécie que modifica a própria natureza como resultado das apropriações culturais (a cultura) que estão disponibilizadas no mundo em que vivemos e

que a nós serão gradualmente demonstradas pelos outros humanos. E a essa cultura compreende-se todo o conhecimento humano produzido como produto do próprio trabalho ao longo de seu processo histórico, estendendo-se à **cultura material**, referente à “invenção de objetos, e os meios pelas quais são produzidos” e à **cultura intelectual** que “consiste nos conhecimentos especificamente sobre a própria produção destes” (OTTONI; SFORNI, 2019, p. 26, grifo nosso).

Neste capítulo, destacamos – seguindo os pressupostos apresentados por Vigotsky, Luria e Leontiev (2016) – a importância e o reconhecimento do valor da cultura no processo de humanização do sujeito, trilhado pelos primeiros anos de vida da criança - a infância - foco de nosso estudo.

Para isso, enfatizamos o processo de apropriação do conhecimento dentro do ambiente escolar, mais especificamente na Educação Infantil. Considera-se aqui que este processo pode ser elevado qualitativamente quando apresentado à criança um repertório cultural pertencente ao patrimônio histórico.

E ainda, partindo da ideia de que não se pode ensinar algo que não sabemos ou conhecemos, serão abordados três momentos de formação para professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Londrina, em que foi propiciado o contato com um repertório cultural diversificado, relativo à literatura, arte visual e música.

A Cultura e Educação Escolar

Ao considerar que a função da educação escolar é disponibilizar o conhecimento historicamente acumulado aos indivíduos em formação, trabalho esse que de acordo com Saviani (2008, p. 13) pode ser definido como: “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, é preciso sinalizar que este se trata de um movimento simultâneo, pois, ao mesmo tempo em que se identifica o objeto da educação,

ou seja, os elementos culturais que precisam ser conhecidos pelos indivíduos, pensa-se também em como alcançá-los e quais formas seriam mais adequadas.

Arce e Baldan (2012) definem o conceito de cultura quando explanam a respeito da apropriação de cultura pela criança pequena. Na visão das autoras, o conceito de cultura é entendido como um todo formado da produção humana historicamente acumulada e que ao longo dos anos foi traduzida em fenômenos materiais (instrumentos de trabalho) e imateriais (linguagem, ciência e arte). Nessa definição, o trabalho educativo deve ter como princípio realizar ações que oportunizem o acesso ao conhecimento desses patrimônios que não estão dados espontaneamente nos objetos. A essência do processo de humanização é justamente a objetivação da cultura coletiva em cultura do indivíduo.

Ainda, de acordo com as autoras em outro estudo, vivenciar a cultura não significa apenas ter contato com o que está presente no cotidiano sendo necessário o contato com a “produção humana artístico-científica” (ARCE; BALDAN, 2012, p. 201) para que ocorra a apropriação de conhecimentos que não fazem parte da realidade imediata.

Mas de fato, como essa apropriação da cultura acontece com as crianças pequenas? Para que a criança pequena se aproprie da cultura historicamente acumulada e se humanize, ela precisa conhecer. Esse conhecer é um processo de desenvolvimento em formato de espiral que tem apoio na formação e no desenvolvimento biológico e social. O processo de superar as funções psíquicas elementares e alcançar as funções psíquicas superiores é justamente a essência do processo de humanização. Assim, desde o nascimento a criança precisa usar seu aparato biológico e vivenciar os cinco sentidos. Depois, amplia suas sensações e desenvolve a percepção, o que possibilita aprimorar cada vez mais suas percepções e direcionar sua atenção. Isso promove o fortalecimento de suas lembranças bem como a formação de memórias, tornando-a capaz de realizar atividades

imaginativas com base nas memórias consolidadas. Tudo isso, só é possível com mediação de adultos mais desenvolvidos culturalmente.

Partindo do princípio de que “a pobreza ou a riqueza da atividade determina a condição do desenvolvimento psíquico” (SACCOMANI, 2016, p. 142), é possível justificar a utilização no planejamento de um repertório cultural pertencente ao patrimônio histórico-cultural, enquanto um dos elementos qualificadores e propulsores das funções psíquicas superiores.

Esse acesso aos recursos pertencentes ao senso comum e ao patrimônio histórico-cultural podem ser diferenciados pela relevância, qualidade e complexidade para a história da humanidade e sua evolução.

Em seus estudos, Mello e Farias (2010) enaltecem o papel do professor como mediador dessa relação que a criança deverá estabelecer com a cultura na Educação Infantil:

[...] se quisermos que as crianças se apropriem das formas mais elaboradas da conduta e da atividade humanas, precisamos garantir que essas formas mais desenvolvidas estejam presentes na escola, convivendo com as formas iniciais da objetivação da criança (MELLO; FARIAS, 2010, p. 58).

Assim, no ambiente escolar, as crianças devem conhecer os recursos pertencentes ao patrimônio histórico-cultural, pois são eles que refletem o conhecimento mais elaborado. Tal afirmação suscita a seguinte questão: em que pese à formação cultural dos professores, como está o acesso à cultura mais elaborada desses profissionais da educação ao longo de sua formação pessoal e profissional?

As políticas públicas relacionadas à formação profissional e continuada dos professores reconhecem algumas das fragilidades da docência e apontam para a necessidade de se “incentivar atividades de enriquecimento cultural” (BRASIL, 2002, s. p.) bem como “buscar parcerias com os equipamentos culturais públicos, tais como museus e bibliotecas e privados, como cinemas e teatros” (BRASIL, 2000, p. 74).

Essa fragilidade pode estar ligada à formação da dimensão estética dos professores ao longo de sua formação, ancorada em suas experiências pessoais, sociais, profissionais e continuadas. Se não há indícios de construção e (re)elaboração de enriquecimento cultural, não há bagagem para se oferecer.

O Repertório Cultural na Formação Docente

Pensando em contribuir e compartilhar essas ideias, o Programa de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Londrina para professores da Educação Infantil, elencou no ano de 2021 o repertório cultural como um de seus pilares a serem trabalhados.

No primeiro semestre de 2021, a formação continuada extensiva a todos os professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Londrina foi organizada em três grandes grupos, constituídos por professores conforme a faixa etária de atuação no respectivo ano letivo, sendo que os encontros aconteceram nos meses de abril, maio e junho de forma remota.

Cada encontro foi dividido em três momentos de 30 minutos cada, sendo um destinado ao planejamento docente, outro a recursos tecnológicos e, também, um para abordar o repertório cultural. O motivo para essa organização foi a necessidade de subsidiar o corpo de professores da rede municipal do município com subsídios teóricos de forma a contribuir qualitativamente para o planejamento docente, exponencial para o desenvolvimento humano.

Entende-se que ao planejar, o professor deve considerar o estabelecimento de objetivos que contemplem as especificidades de cada faixa etária, sendo necessária a apropriação de conhecimentos relativos à periodização do desenvolvimento e neste caso, sob a perspectiva da THC. Ainda e diante do atual contexto (pandemia COVID-19), em que a oferta de planejamento foi remota, houve a necessidade de buscar ferramentas tecnológicas que pudessem contribuir com a organização desse

trabalho docente e destinados às famílias para colocá-las em prática junto às crianças.

Ainda, é importante destacar que:

Dentre os motivos vividos, destacamos os afetivos, vinculados à relação com o outro. Esses motivos não condizem imediatamente com as ações de estudo, mas podem tornar-se motivos de estudo se forem transformados em mediações para tal. Na relação entre motivos afetivos e as ações produzidas, configura-se um sentido que é primeiramente emocional, relacionado à necessidade de afeto e atenção. Mas, como a relação com o outro é motivo gerador de sentido, pode ser transformado em motivo para aprendizagem dependendo de como a atividade pedagógica é organizada. (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 8).

No primeiro encontro, no mês de abril, justificou-se a escolha do repertório cultural como eixo estruturante da formação pela análise de documentos oficiais. Em estudos dos documentos oficiais que expressam as políticas públicas nacionais para a Educação em relação ao repertório cultural, destacamos o terceiro objetivo geral de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”(BRASIL, 2017, p. 9) e um dos três princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009, p. 16). No entanto, ambos documentos não explicitam quais seriam essas possibilidades e/ou indicações de repertório cultural para as crianças.

Assim, foi organizado uma formação continuada com ações que levassem aos professores acesso à cultura mais elaborada, a fim que eles pudessem compreender sua importância também para as crianças, conhecendo possibilidades de obras de arte, poemas e músicas para trabalhar com crianças da Educação Infantil. Diante disso, é necessário considerar que:

A criança está em um momento de guardar "ecos" em sua memória necessita e do professor e dos demais adultos, que com ela convivem, para que esse processo chegar sua plenitude na vida adulta. Consequentemente o adulto que trabalha com crianças pequenas, e instituições de educação infantil deve estar ciente de que seu trabalho pedagógico é o início do processo criador, por isso constitui-se em um trabalho de Formação imprescindível do ser humano que a criança se tornará (ARCE; BALDAN, 2012, p. 203).

Uma das provocações iniciais teve a poesia de Manoel de Barros, intitulada Os rios começam a dormir. Após ser declamada, os professores foram questionados sobre o sentimento despertado pela poesia: Você gostou da poesia “Os rios começam a dormir” de Manoel de Barros? Será que as crianças iriam gostar? Das 225 respostas registradas, mais de 97% dos professores disseram sim à primeira pergunta. Em relação à segunda, entre 67% e 78% julgaram que as crianças gostariam da poesia, entre 16% e 32% entenderam que dependeria da forma como a poesia fosse apresentada e menos de 5% escolheram a opção que as crianças não gostariam da poesia.

Em seguida a essa primeira interação, explanou-se sobre a musicalização desse mesmo poema por (CAMILLO, 2011), em um projeto chamado Crianças. No clipe, reproduzido aos professores, o poema ganha outra versão, agora na voz do músico e estilo inspirado no pagode caipira, além é claro, de belíssimas ilustrações da artista Martha Barros, filha do poeta Manoel Barros.

Os rios começam a dormir - Márcio de Camillo/Manoel de Barros

Rios começam a dormir pela orla, pela orla
Um dom de entardecer percorre as águas, percorre as águas

Nas entranhas dessas lagoas
Os sapos tocam violas
A quinze metros do arco-íris
O sol é cheiroso
A ciência ainda não pode
Provar o contrário

O objetivo dessa proposta no primeiro encontro da formação era, levar um repertório cultural que representasse a cultura mais elaborada, mas ao mesmo tempo mostrar para os professores que o conhecimento que se tem a respeito desse conteúdo, a forma como ele é apresentado e a quem se destina, faz muita diferença. Um poema com um vocabulário diferente do que a criança está acostumada a ouvir, pode causar estranheza se declamado, mas por outro lado, pode afetar a criança se cantado e relacionado a diferentes imagens.

No segundo encontro realizado no mês seguinte, o princípio foi o mesmo: apresentar repertórios e levar os professores a compreenderem a importância de oportunizá-los de forma diversificada às crianças pequenas. Dessa vez, utilizamos as artes plásticas para conduzir a discussão e aplicação de formulário digital para devolutiva aos questionamentos feitos.

A pesquisa foi realizada com 621 professores da rede municipal de Londrina por meio de um formulário digital e um dado bastante interessante veio à tona. Diante das obras de arte *O Dragão*, de Romero Britto e *Dispensador de Pez* (1984), de Jean Basquiat, os professores indicaram por meio de questões abertas as percepções sob dois aspectos: o que mais chamavam atenção e aqueles que os incomodavam, indicando qual dessas obras selecionariam para o trabalho com as crianças.

Ao analisarmos os aspectos mais mencionados sobre essas obras, percebemos referências a alguns elementos da linguagem visual como cores, linhas, formas e textura, sendo que para alguns eram vistos como favoráveis e para outros desagradado e na obra de Romero Britto, as cores ganharam destaque. O artista brasileiro, também conhecido internacionalmente, tem um estilo de arte popular, tipicamente colorido e uso de formas geométricas. Poucos apontamentos foram feitos em relação às sensações e percepções que incomodavam na apreciação dessa obra, e mais de 17% dos professores não mencionaram qualquer aspecto nessa pergunta.

Figura 1 – O dragão, de Romero Britto



BRITTO, Romero. [O Dragão] sem ano. Tinta acrílica, caneta óleo sobre tela com BRITTO

Figura 2 – Dispensador de Pez (1984)



BASQUIAT, Jean. [Dispensador de Pez]. 1984. Tinta acrílica sobre papel

Na segunda obra, novamente o foco foram as cores; características das obras de Jean Basquiat, as cores são tons mais sóbrios e um estilo singular de representações expressionistas com influências da arte grafite. O resultado da escolha final indicou com 73,8% a preferência pela primeira, de Romero Brito, obra selecionada como com repertório cultural para as crianças.

Então, considerando que as cores representam o elemento visual em destaque em ambas as obras, qual teria sido o maior indicativo para a escolha da obra de Romero Britto e não de Jean Basquiat?

Nas hipóteses levantadas podemos destacar que, primeiramente, Romero Britto é um artista brasileiro, contemporâneo, considerado popular e com um acervo artístico que é bastante acessível ao público em geral. Ao contrário de Jean Basquiat, um artista estadunidense, já falecido, o que o torna pouco acessível à maioria, portanto sua obra é menos conhecida. Outro destaque se refere ao colorido das obras. A cor é um dos

elementos da arte visual que tem muita influência, pois pode transmitir ideias e sentimentos, ao mesmo tempo que pode provocar sensações e percepções nas pessoas. Na obra de Romero Brito, há cores mais vibrantes, tais como vermelho, azul e amarelo, o que podem suscitar sentimentos mais leves, como a alegria, fazendo alusão à própria ideia da infância e da proximidade com a criança. Já a obra de Jean Basquiat traz tons mais sóbrios e fortes como o preto, em uma possível tradução de algo triste ou sombrio.

No entanto, se considerarmos a teoria em estudo - a Teoria Histórico-cultural e a ênfase dada à cultura -, a hipótese mais plausível está relacionada ao repertório cultural dos professores que mesmo representando o adulto mais desenvolvido culturalmente, ele só pode oferecer às crianças aquilo que tem, que conhece, que sentiu, percebeu, imaginou e objetivou e que se tornou repertório apropriado. Se não conhece as obras de artistas, suas biografias e quão rico pode ser esse repertório, como pode oportunizar isso para as crianças? Assim também quanto à música, a literatura, as ciências e a filosofia, dentre tantos outros conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade ao longo dos tempos.

As práticas educativas dos professores são reflexos de sua formação pessoal, social e profissional. Assim, nas experiências compartilhadas com as crianças, o professor fala sobre aquilo que conhece, o que por ele foi vivenciado e que tem sentido e significado, muitos desses estritos às experiências diretas.

Dessa forma, é importante ressaltar o extremo valor do repertório cultural do professor e seus impactos nas práticas culturais com as crianças. Como evidencia Cisne:

Se entendemos que a atividade da imaginação está ancorada na experiência humana, podemos, em decorrência desse fato, assinalar que quanto mais amplas as possibilidades de experiência da criança, mais sólida e rica será sua atividade de imaginação. Quanto mais vivências e elementos da realidade ela contatar, mais produtiva será a imaginação, permitindo que o cérebro possa combinar elementos com base na experiência anterior de

forma não encontrada na realidade. Nisso reside a novidade dessa função. Dessa forma, a memória é o grande apoio da atividade de imaginar, por seu caráter reprodutivo, e à imaginação mesma compete sua modificação (CISNE, 2014, p. 200).

É por meio da apresentação do mundo para a criança que ela terá oportunidade de usar seus sentidos, criar e ampliar suas percepções e memórias e potencializar suas aprendizagens para desenvolver as capacidades imaginativas e criadoras. Ainda que essas funções sejam inerentes aos seres humanos, só serão desenvolvidas e poderão atingir níveis superiores quando convidar, provocar e permitir à criança sua apropriação - subjetivação da realidade - transformando a si mesmo e o modo como significa a realidade, para então imitar e reproduzir - objetivação da realidade e realizar a atividade criadora, atividade humana que leva à objetivação do novo (VIGOTSKY; LUIRIA; LEONTIEV, 2016).

O profissional que possuir um amplo e variado repertório cultural, objetivará esse conhecimento quando pensar nas possibilidades de experiências ricas e apropriadas para mediar a construção de conhecimentos escolares.

Ademais, Arce e Baldan (2012), definem que quando há intervenção direta e intencional de adultos mais desenvolvidos culturalmente, a criança inicia o processo de apropriação da cultura que está objetivada no meio social. Esse processo de subjetivação e objetivação é dialético, pois ao mesmo tempo em que a criança realiza o processo de subjetivação dessa cultura e reorganiza-a para objetivá-la novamente ao mundo social, já a modificou, imprimindo seus traços históricos, sociais e culturais do tempo atual por meio de suas manifestações.

Exemplificando esse caminho:

A transformação da cultura objetivamente existente em cultura do indivíduo, isto é, em subjetividade, requer a mediação do trabalho educativo no que se refere tanto a seleção do que vir a integrar os currículos escolares como aos métodos e meios de ensino empregados pelos professores. Implícito a essa concepção está o princípio de que o trabalho educativo promove a elevação da consciência do indivíduo a

níveis superiores de compreensão e de valoração da realidade social (SACCOMANI, 20016, p. 5-6).

Se quisermos que as crianças se apropriem dessa cultura em suas formas mais elaboradas, é preciso que ela esteja presente e faça parte do ambiente escolar. No entanto, somente quando os profissionais da educação conhecerem e entenderem a importância desses recursos pertencentes ao patrimônio histórico-cultural é que o mesmo poderá ser oportunizado às crianças.

Portanto, no terceiro encontro de formação, o enfoque foi iniciar uma provocação em relação ao repertório musical e sua importância para a qualificação do ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Para isso foi feita uma seleção de músicas dentro da temática que falasse de meios de transporte e mais especificamente do trem. As canções escolhidas apresentavam três níveis de complexidade quanto aos arranjos musicais. Foi proposta a escuta e análise de cada uma delas em relação aos conceitos musicais e sonoros presentes ou não em cada uma.

No quadro a seguir, apresentamos os indicadores analisados em cada uma das músicas.

Quadro 1 – Indicadores analisados nas músicas

Música	Instrumentos	Melodia	Variação	Letra
Trenzinho (2000) - Xuxa	Apito, violão, teclado e alguns instrumentos de percussão	Simples - dois acordes	Rítmica - do mais lento para o mais rápido	Curta e simples repetindo-se várias vezes, apresenta palavras conhecidas e onomatopéia com os sons do apito do trem.
Maria	Piano,	Faz o	Rítmica: Do lento	A letra da

<p>Fumaça (2003) - Cecília Cavaliéri França</p>	<p>violoncelo e baixo Apito, sonoridade do trem, instrumentos de percussão e outros objetos sonoros</p>	<p>pentacorde de dó maior (5 notas) brincando com a sonoridade como se fosse o movimento de sobe e desce do trem nos morros e montanhas do relevo natural.</p>	<p>ao rápido, do rápido ao lento Altura: sons graves e agudos Intensidade: conforme a “Maria Fumaça” vai parando o som fica mais fraco, ao passo que acelera sua intensidade também vai crescendo, ficando mais forte) Duração: sons longos e curtos Timbres: varia instrumentos e vozes</p>	<p>canção é curta e simples e se repete várias vezes, porém em cada repetição percebemos a riqueza dos elementos musicais ali presentes.</p>
<p>Bachianas nº2 - Heitor Villa-Lobos (1933).</p>	<p>Instrumentos de orquestra: conjunto de cordas, conjunto de sopro, conjuntos de metais e conjunto percussivo.</p>	<p>Lembra a passagem do trem imitando o movimento de uma locomotiva com o uso de instrumentos. Villa-Lobos misturou a música do folclore brasileiro com o estilo de Sebastian Bach.</p>	<p>Os instrumentos de cordas e sopro fazem a linha melódica da música. Já os instrumentos de percussão são os responsáveis por apresentar a sonoridade do trem em movimento, os metais imitam o apito do trem entre outros. Os timbres, alturas, durações, intensidade e texturas vão variando ao longo da música conforme o</p>	<p>Sem letra</p>

			<p>movimento do trem. Assim, a saída, a chegada e a aceleração gradual do trem são diferenciados pelas variações dos parâmetros sonoros.</p>	
--	--	--	--	--

Fonte: as autoras (2021).

Ao final do encontro foi elucidado aos professores que as músicas se diferenciam entre si pelo nível de complexidade em relação aos arranjos musicais. Por isso, a importância de ampliar e variar o repertório oferecido às crianças, priorizando a oferta de músicas eruditas, populares e regionais que afastem da vida cotidiana mais superficial e imediata, “pois sem esse afastamento, o indivíduo não alcançará os modelos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu” (SACCOMANI, 2016, p. 17).

Mello e Farias (2010) nos lembram que o professor, ao ampliar as referências culturais às crianças, promove a passagem da experiência do dia a dia para uma esfera mais complexa da atividade humana.

Desse ponto de vista, o professor não precisa saber todas as respostas, mas precisa saber buscar novas fontes de referências para além das conhecidas pelas crianças por meio da ampliação de seu acesso à herança cultural da humanidade: conhecer as possibilidades de ampliação da experiência cotidiana das crianças por meio da cultura disponível em sua comunidade cada vez mais global e acreditar que a criança, se não sabe, é capaz de se relacionar com os objetos da cultura e atribuir a eles sentidos que se aproximarão cada vez mais do conhecimento científico. Desse ponto de vista, se concretiza a função mediadora docente: ao criar mediações para o acesso das crianças ao conhecimento mais elaborado, o/a professor/a realiza seu papel fundamental em relação às novas gerações: possibilitar que elas se apropriem do conhecimento já elaborado a partir do que poderão efetivamente criar o novo. Como lembra Vigotski (1987), não ensinamos às crianças pequenas a criatividade e nem elas a desenvolvem sozinhas, mas criamos as condições adequadas para sua criação quando possibilitamos que

se apropriem da herança cultural da humanidade. Como afirmava Marx (1962), é esse processo que cria o movimento da história, ao possibilitar que as novas gerações subam aos ombros das gerações anteriores e a partir daí criem o novo (MELLO; FARIAS, 2010, p. 65).

Assim, é necessário pontuar que não é possível criar condições adequadas para o desenvolvimento da criatividade, se não é possibilitado à criança o acesso à cultura. E considerando o professor enquanto mediador (adulto mais experiente), não há como propiciar este acesso se este não conhece a cultura mais elaborada.

Estabelecendo uma analogia entre a alimentação de uma criança e o acesso aos repertórios culturais, podemos identificar uma grande variedade de tipos de alimentos: os naturais, os processados, os saudáveis e não saudáveis. Todos esses tipos alimentam, mas cada uma nutre o organismo de forma diferente. Assim também é com os repertórios disponibilizados às crianças: há aqueles que fazem parte do dia a dia e que “alimentam” o sujeito, mas são insuficientes se considerarmos uma “nutrição completa”. Por isso, oferecer um repertório cultural mais elaborado é possibilitar uma fonte qualitativamente diferente para o desenvolvimento psíquico das crianças.

Estabelecendo uma analogia entre o ato de cozinhar e o acesso aos repertórios culturais, é possível considerar que conforme há um conhecimento amplo a respeito dos temperos, combinações, tempos de cozimento e seus sabores, é possível preparar pratos mais saudáveis e mais saborosos. Assim também acontece com os repertórios disponibilizados às crianças: só é possível ofertá-los se há o conhecimento sobre o que ofertar.

Magalhães (2020), em seu trabalho sobre a estética e a prática escolar releva:

O reflexo estético permite um refinamento dos sentidos humanos. Com efeito, Lukács (1965a) fundamenta-se em Marx lembrando que os sentidos humanos (tato, visão, audição e gustação) são desenvolvidos num árduo processo histórico. Assevera-nos que o ato de se alimentar promove uma distinção entre o homem e o animal quando essa atividade nutritiva destaca o sabor. Ainda nos diz que o homem angustiado não terá

sensibilidade, percepção, não terá senso estético para apreciar distintas objetivações de essências humanas, que revelem belas sonoridades, saborosos preparos alimentares ou a apreciação visual de um belo espetáculo de dança. Com isso, o desfrute dessas objetivações belas produzidas pelos homens, assim como a capacidade de produzi-las, exigem o desenvolvimento e a educação dos cinco sentidos humanos (MAGALHÃES, 2020, p. 146).

Nesta direção acredita-se que toda criança tem o direito de ter acesso a diferentes sensações para o desenvolvimento de sua percepção e pode-se considerar que este desenvolvimento será qualitativamente elevado quando as sensações forem causadas por manifestações artísticas e culturais pertencentes ao patrimônio histórico-cultural.

Considerações Finais

Neste capítulo objetivamos abordar a questão do acesso pela criança a um repertório cultural qualificado enquanto condição para seu desenvolvimento psíquico. Sabemos que esta ação possui implicações desde a elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil, que no caso, não contemplam essa questão, como também, questões relacionadas à formação docente.

Vivemos em um país subdesenvolvido, influenciado por ações que objetivam a alta produtividade e ingresso no mercado de trabalho. Como reflexo disso, é nítida a crescente tendência de esvaziamento de elementos culturais que podem contribuir para a elevação da formação da consciência, criatividade e criticidade nos seres humanos.

Desta forma, em um ciclo contínuo, professores que enquanto sujeitos não tiveram acesso à cultura elaborada, tendo acesso a uma educação formal e informal rasa, não serão capazes de elevar qualitativamente sua ação em sala de aula.

Por isso, como forma de romper este ciclo, se quisermos que a criança tenha acesso na escola a tudo o que ela não está presente no seu cotidiano, deve acontecer primeiramente essa apropriação pelo

docente. O planejamento de uma formação continuada deve considerar o conhecimento a respeito de músicas, literatura, artes visuais entre outros elementos como forma de promover o desenvolvimento humano considerando suas máximas apropriações.

Para finalizar, reiteramos a indiscutível relevância da prática docente na organização do ensino, considerando que é por meio de sua ação intencional, que contribui para a qualificação do repertório cultural das crianças. Para isso, promover aos professores pautas formativas que ampliem suas vivências culturais é sem dúvida, condição fundamental para uma Educação Infantil de qualidade.

Referências

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. A criança menor de três anos produz cultura. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 19, p. 169-178, 2014.

BASQUIAT, Jean. [*Dispensador de Pez*]. 1984. *Tinta acrílica sobre papel* BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 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. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N° 05/CNE/CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRITTO, Romero. **[O Dragão]** sem ano. Tinta acrílica, caneta óleo sobre tela com BRITTO

CAMILLO, Márcio de. BARROS, Manoel de. **Os Rios Começam a Dormir - CD Crianças**. São Paulo: 2011. Tratore. (2'20).

CISNE, Margareth Feiten. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LEONTIEV, Alexis. **Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. A estética de Georg Lukács: pressupostos para a prática escolar. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 25, p. 142-154, 2020.

MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2016.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 53-68, 2010.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem Conceitual da Educação Pré-escolar**. Curitiba: Appris, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. [S.l.]: Autores Associados, 2016.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

8.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO

Danielle Nunes Martins do Prado
Ana Artur

Introdução

Pensar a educação para todos, numa escola que atenda e ensine a todos, tem se tornado um desafio diário para os educadores comprometidos com a perspectiva da inclusão em qualquer lugar do mundo e, portanto, também no Brasil e em Portugal.

O paradigma da escola inclusiva que se inicia, sobretudo, através da aprovação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), traz consigo o princípio orientador de que as escolas devem se adequar às necessidades de todas as crianças, independentemente das suas características individuais e sociais. Põe em foco a necessidade de uma escola acolhedora e responsável, que se afirme capaz de combater as discriminações e que reforce os direitos das crianças no sentido de participarem e vivenciarem a escola em grupo com os seus pares.

Mais recentemente, na Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e na sequência de Dakar (UNESCO, 2000), é reafirmado o compromisso da Educação para Todos com vista à inclusão dos ainda excluídos, e a escola, através da sua função educativa, é reafirmada como o espaço privilegiado para fomentar a mudança social e conceitual que tal ambição quer alcançar.

Assim, a escola infantil pode ser entendida como uma instituição de desenvolvimento humano, um ambiente sociocultural de mediação do mundo, que se constitui como

instância mediadora de culturas, a quem compete formar os seus intervenientes para uma cidadania democrática e garantir o direito às aprendizagens curriculares dos que frequentam as escolas em Democracia (NIZA, 2007).

Deste modo, temos um cenário educativo no qual o mito da homogeneidade, construído pela escola de massas (PERRENOUD, 2000) baseado na concepção de que é possível ensinar a todos como se fossem um só, dá lugar e privilegia a heterogeneidade. Em outras palavras, que nossas turmas de crianças, desde a Educação Infantil, devem ser consideradas na sua diversidade e respeitadas nas diferenças que apresentam.

De fato, a investigação sobre educação inclusiva aponta para a necessidade de construção de abordagens pedagógicas mais flexíveis que atendam genuinamente à diversidade, amparadas na perspectiva da equidade e qualidade. Abordagens que compreendam e valorizem a diferença, assumindo esta como um valioso recurso pedagógico. A qualidade e a equidade constituem-se, assim, como valores fundamentais, interdependentes, na medida em que oferecem condições para a igualdade de oportunidades de aprendizagens para todas as crianças (AINSCOW, 2016; 2020).

Nesta perspectiva, a educação inclusiva apresenta-se como uma área do conhecimento que respalda a organização escolar e o fazer pedagógico do educador que identifica, reconhece e atende a pluralidade de sua turma de crianças.

[...] a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas. Este posicionamento obriga a um outro olhar e um outro sentir em relação à riqueza social, a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de co-habitação (SANCHES, 2011, p. 38).

A diversidade, nesta direção, deixa de ser entendida como problema ou dificuldade e passa a ser atendida como

possibilidade e um desafio: de mudanças nas concepções sobre a educação, no papel da instituição de educação infantil, e do educador. Implica, pois, mudanças profundas nas práticas a serem realizadas. Então, como promover a inclusão na escola? Como ensinar a todos? Como atender a essa diversidade que constitui o ambiente educativo?

A partir deste preâmbulo, o presente texto tem como objetivo apresentar a diferenciação pedagógica como uma possibilidade para a prática pedagógica inclusiva na educação infantil. Iniciamos apresentando os documentos da legislação educacional brasileira e portuguesa que orientam a inclusão escolar e que indicam, ou fazem alguma referência, às estratégias relacionadas à diferenciação pedagógica. Num segundo momento, com base em autores da área da Educação, situamos a diferenciação pedagógica enquanto condição para a educação inclusiva, discutimos o conceito de Diferenciação Pedagógica e, por fim, tecemos algumas considerações sobre a aprendizagem cooperativa, como uma modalidade de organização do trabalho de aprendizagem das crianças, e prática de diferenciação pedagógica.

Legislação educacional para a inclusão escolar: a travessia entre Brasil e Portugal

A legislação educacional brasileira apresenta, desde 1996, orientações normatizadas a respeito da importância não apenas do acesso ao ambiente regular de ensino, mas sobretudo da permanência e da aprendizagem de todos os estudantes.

Quadro1 – Marcos legais da legislação brasileira

Documento	Trecho do documento
LDB nº 9.394/1996	Art. 59: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996).
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)	<p>Construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.</p> <p>Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008)</p>
Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015.	<p>Art. 28: I - 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;</p> <p>...</p> <p>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;</p> <p>...</p> <p>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; (BRASIL, 2015).</p>
Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).	<p>Os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.</p> <p>Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015.</p>

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

O quadro demonstrado apresenta informações de alguns marcos legais da educação brasileira num panorama histórico que se inicia em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) em que, na parte específica sobre a Educação Especial, impulsionada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), determina que os estudantes considerados público-alvo¹ da Educação Especial sejam matriculados nas escolas regulares. Esse foi o pontapé inicial para o acesso destes estudantes e para o processo de inclusão escolar no Brasil. Portanto, a referida lei orienta aos sistemas de ensino que se organizem para essa oferta, de modo que o currículo, recursos e métodos sejam repensados para o atendimento.

Na sequência temporal, no ano de 2008, o Ministério da Educação publica o documento intitulado “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), documento este constituído pelo detalhamento mais refinado acerca dos aspectos a serem considerados pela escola regular, indicando uma mudança “estrutural e cultural”, ou seja, um repensar das práticas e da organização escolar, acostumada a lidar com a homogeneidade e agora também convocada, por meio da ação pedagógica, a promover a aprendizagem de todos e de suas especificidades.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) é o documento mais recente da legislação

¹ Conforme art. 4º da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1).

brasileira que apresenta, em alguns eixos, o direito à educação inclusiva e a necessidade de uma revisão nos aspectos relacionados à aprendizagem, permanência e sucesso de todos os estudantes. Nesse documento são citados alguns princípios, tais como a oferta de recursos, eliminação de barreiras, acesso ao currículo, institucionalização de adaptações, entre outros.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é o documento orientador da educação brasileira que tem como objetivo assegurar aos estudantes os direitos de aprendizagem. No que tange à Educação Inclusiva, vislumbramos neste documento uma referência à equidade como fundamento de um planejamento do educador para atender a diversidade. Com isso, há a valorização da busca por diversos meios de aprendizagem e novas alternativas de ensino.

A partir do exposto, entendemos que, no Brasil, com o acesso ao ensino regular, desde a Educação Infantil, conforme determina a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), os sistemas de ensino e, de modo especial, os educadores, são orientados a buscar maneiras para atender as necessidades de todas as crianças e promover também a sua participação e sucesso.

No entanto, destacamos que ainda em diferentes realidades do território brasileiro a inclusão é apenas um marco legal, visto que encontra muitas barreiras para se concretizar em práticas eficazes, refletindo assim as mazelas da exclusão ou integração, que se perpetua na educação brasileira.

Em Portugal, desde os anos 90 do século XX que se verifica um processo legislativo que procura acompanhar as tendências educativas internacionais, emanadas de organismos como a UNESCO. Neste âmbito, tem-se efetuado um deslocamento da educação especial para a educação inclusiva, que, apesar de legalmente sustentada, nem sempre tem sido operacionalizada da melhor maneira. Apresenta-se em seguida, no Quadro 2, alguns dos principais marcos legislativos, produzidos na última década do século XX e primeiros 20 anos do século XXI, que culminam com a atual legislação.

Quadro 2 – Marcos legais da legislação portuguesa

Documento	Trecho do documento
Decreto-Lei nº 319/91	Preâmbulo: “A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos; A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; A abertura da escola a alunos com “necessidades educativas especiais”, numa perspectiva de “escola para todos”. (PORTUGAL, 1991).
Decreto-Lei nº 3/2008	Criação das Unidades Especializadas nas escolas. Estabelece as medidas educativas da Educação Especial: “a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; c) adequações no processo de matrícula; d) adequações no processo de avaliação; e) currículo específico individual; f) tecnologias de apoio.” (PORTUGAL, 2008). Avaliação das crianças por referência à CIF (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2003).
Decreto-Lei nº 281/2009	Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) 0Artº 3- “conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social.” (PORTUGUAL, 2009).
Despacho n.º 9180/2016 - OCEPE	No princípio “Exigência de resposta a todas as crianças”, afirma a diversidade “como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem para todas as crianças. [...] A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas [...] Esta perspectiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado” (SILVA et al., 2016, p. 11).
Decreto-Lei nº 54/2018	Preâmbulo: “[...] a necessidade de cada escola reconhecer a mais - valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.” (PORTUGAL, 2018).

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

No contexto da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), onde se afirma o direito à igualdade de oportunidades de acesso à educação a todas as crianças, o

Decreto-Lei nº 319/91 (PORTUGAL, 1991) vem estabelecer o regime educativo especial, e regulamenta a integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola regular e sustenta a adequação de condições para a organização do processo de ensino-aprendizagem dessas crianças. Assim, a designação “necessidades educativas especiais”, influenciada pelo Warnok Report (1978), contribuiu para reforçar a dimensão pedagógica do trabalho com as crianças, em detrimento dos critérios de classificação do foro médico até então em vigor. Esta política educativa veio acrescentar responsabilização à escola pela promoção de uma educação que se deseja para todos, e por isso é, na altura, considerada uma lei inovadora (NIZA, 1996).

Mais tarde, em 2008, foi promulgada uma nova Lei, o Decreto-Lei nº 3 de 2008, o qual se constituiu, de acordo com Niza (2008), em um retrocesso educativo, uma vez que retoma o enfoque na deficiência e incapacidade com a introdução da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) como critério de elegibilidade das crianças para apoio. Esta situação deixa de fora as crianças consideradas com NEE não permanentes, e que por isso não podem se beneficiar de respostas educativas adequadas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014). Apesar de na sua origem a legislação ter subjacente a ideia de equidade educativa e criar nas escolas as unidades especializadas, esta apresentava incongruências. Por um lado, negligenciava a possibilidade de apoio a crianças não elegíveis pela CIF, mas que tinham necessidades educativas de carácter passageiro, não contempladas no referido instrumento. Por outro lado, no nosso entendimento, criava guetos dentro da própria escola com as unidades de ensino estruturado, as quais eram direcionadas a crianças com perturbações graves do desenvolvimento. Desta forma, a participação das crianças no seio de uma turma era muito reduzida.

Um pouco mais tarde, foi criado, ao abrigo do Decreto-Lei nº 281/2009 (PORTUGAL, 2009), o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), o qual funciona como um sistema de recursos integrados, que apoia crianças com idade entre 0 e 6

anos, com limitações que condicionam a sua participação nas atividades do cotidiano, ou em situação de risco ambiental. Este apoio é muitas vezes traduzido na disponibilização de terapias diversas que acontecem durante o tempo letivo, em creche, jardim de infância, ou ainda, no contexto familiar. Também engloba apoio educativo, geralmente prestado individualmente, no contexto da sala de educação infantil.

Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Despacho n.º 9.180/2016 (PORTUGAL, 2016), documento orientador da conceção e gestão do currículo, a educação inclusiva surge como um dos princípios que fundamenta a prática pedagógica dos professores. Valoriza-se a diversidade das crianças que constituem um grupo como uma mais valia para a construção das aprendizagens, e a diferenciação pedagógica é apontada como estratégia capaz de responder às diferentes necessidades e interesses de uma turma. Destaca-se também a ideia de criança enquanto sujeito de direitos e agente da sua própria aprendizagem, indicando uma abordagem educativa que promova a efetiva participação da criança.

Recentemente, no ano de 2018, foi revogado o regime jurídico da educação especial, sendo substituído pelo Decreto-Lei nº 54 (PORTUGAL, 2018), uma lei considerada vanguardista (AUSTRALIAN ALLIANCE FOR INCLUSIVE EDUCATION, 2018) que enquadra a educação inclusiva, assumida como um processo, cujos princípios orientam as práticas educativas, e visam responder à diversidade de competências das crianças, apoiando todos e cada um, de modo que atinjam ao máximo as suas potencialidades. Esta perspectiva abandona o sistema de categorização das crianças, e coloca o foco num continuum de ações, estratégias e medidas das mais amplas às mais específicas. A diferenciação pedagógica está identificada como uma medida universal, a ser realizada por todos os professores, para todas as crianças.

Mas não basta apresentar propostas sem que se entenda os fundamentos e as concepções teóricas que lhes dão respaldo, assim como os significados que adquirem nas comunidades e nos

contextos em que são desenvolvidas. A ação educativa do educador necessita ser compreendida à luz das concepções teóricas que a sustentam, e estar nelas alicerçadas, de modo a manter a congruência entre o que se diz, o que se faz e o que se diz que se faz.

Considerando todo o arcabouço legal anteriormente exposto, é preciso pensar estratégias para que o proposto pelos documentos orientadores (brasileiros ou portugueses) ultrapassem o aspecto formal e legal e se efetivem nos espaços e nas práticas educacionais realizadas nas instituições de educação infantil. Para criar as condições que respondam à diversidade das necessidades educacionais das crianças, tendo como compromisso do educador um processo inclusivo, para além da presença nas turmas, mas de participação e aprendizagem, podemos fazer referência ao proposto pela Diferenciação Pedagógica.

Uma das vias para a efetivação de uma educação inclusiva que identifique, reconheça e atenda as necessidades educacionais, contribuindo na promoção e sucesso de todas as crianças, é a diferenciação pedagógica. Para Maia e Freire (2020, p. 6) esta tem sido considerada uma “componente essencial das práticas inclusivas”.

Então, questiona-se: o que é diferenciação pedagógica? Quais as suas contribuições para as práticas na Educação Infantil?

Conhecendo e entendendo o conceito de Diferenciação Pedagógica

O conceito de “diferenciação” tem gerado inúmeros equívocos. Importa, pois, explicá-lo. Por que e como diferenciamos? A quem se dirige a diferenciação? É voltada apenas a algumas crianças? Ou é direcionada a todas as crianças?

Atualmente, é consensual que todos as crianças são diferentes na medida em que têm interesses e necessidades diversas, além de ritmos próprios de aprendizagem. A existência de turmas homogêneas não passa de uma verdadeira ilusão, onde supostamente todos são iguais, quando na realidade todos são

diferentes. A verdade é que, muitas vezes na prática, inconscientemente, continua-se a tentar homogeneizá-las, quer através da constituição de turmas por níveis de idade, supostamente idênticos de aprendizagem, quer dentro da própria turma, pela divisão em subgrupos, também supostamente homogêneos para facilitar o ensino do educador (SANTANA, 2000). Não podemos ter uma escola democrática com grupos homogêneos. Temos, portanto, que aprender a trabalhar com a heterogeneidade, pois é daí que surge toda a riqueza da cultura humana.

Apesar de, por vezes, em alguns discursos se assumir a diferenciação pedagógica como sinónimo de diferenciação curricular, estas duas designações que embora possam ser confundidas na prática, não têm o mesmo significado. Niza (2004) e Santana (2000) conceituam a diferenciação pedagógica como um constructo associado à organização do trabalho de aprendizagem, mediado pelo educador, que procura dar resposta à diversidade de crianças que integram uma turma. Nesta perspectiva, a diferenciação pedagógica não é apenas uma ação dirigida à criança que apresenta mais dificuldades, mas sim a todas as crianças.

Diferenciar significa, então, que o educador seja capaz de criar ambientes de aprendizagem respondendo à diversidade das crianças que constituem um grupo. O respeito pela heterogeneidade de um grupo de crianças e pela individualidade de cada uma promove a inclusão, assegurando, equitativamente, as condições para o sucesso de todos no processo de ensino-aprendizagem. Apenas pela pedagogia diferenciada centrada na cooperação docente e discente e estes entre si, é que poderão ser implementados os valores da inclusão e participação na escola (NIZA, 1996), de acordo com o que está salvaguardado na Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1989).

Não pode haver inclusão nas salas de aula sem diferenciação pedagógica. Entendemos por diferenciação pedagógica a ação intencionalizada do educador na organização social das aprendizagens de suas crianças na turma. Diz respeito ao modo como o educador concebe a organização do trabalho das crianças

na sala: a organização dos espaços e materiais; a organização dos tempos e a organização do grupo ao longo dessa rotina. Esta afirmação é suportada por Tomlinson (2008), para quem a diferenciação implica a utilização de diferentes estratégias de ensino que contemplem tempos para o trabalho em grande grupo, em pequeno grupo e individual. Considera a autora que estas diferentes estruturas podem responder às diferentes necessidades das crianças, uma vez que promovem diferentes tipos de interação. Mas não basta diversificar os tempos e a disposição das crianças ao longo da rotina, sendo fundamental que estas estruturas ocorram num ambiente de vivência democrática e de confiança entre crianças e entre crianças e educador, no qual a participação seja efetivada através da livre expressão (TOMLINSON, 2008). Esta perspectiva vai mais além da mera aplicação de um conjunto de estratégias a serem realizadas pelo educador. Diz respeito ao modo como ele concebe a aprendizagem, como concebe a organização social do trabalho na turma com intenção de promover aprendizagem a todos e a cada um.

Portanto, a diferenciação pedagógica está intimamente ligada aos processos de desenvolvimento do currículo, cujos conteúdos a serem aprendidos não acontecem pela transmissão dos saberes do educador, mas antes pela possibilidade de interações que se estabelecem no contexto do grupo social, que é a turma considerando a sua heterogeneidade. As dinâmicas educativas de diferenciação pressupõem um ambiente de partilha entre educador e crianças, valorizando a autonomia e responsabilidade na gestão das próprias aprendizagens. Implica que as crianças sejam agentes da sua aprendizagem, que tenham, de fato, a possibilidade de participar na gestão do currículo.

De acordo com Booth e Ainscow (2011, p. 11), “Participação implica aprendizagem, brincadeira ou trabalho em colaboração com os outros. Envolve fazer escolhas e decidir o que fazemos”. Assim, somos convidados a organizar as nossas ações pedagógicas a partir do reconhecimento ao direito de todos em

aprender e participar, e ainda em fazer as escolhas mais adequadas para uma prática inclusiva e desenvolvvente.

Neste sentido, praticar a diferenciação pedagógica significa entender a educação inclusiva como um direito fundamental, cujo objetivo é a construção de uma sociedade mais justa e mais equitativa. Amplia-se a concepção mais restrita de inclusão focalizada no déficit das crianças, para uma perspectiva mais ampla centrada na qualidade da educação.

A ideia de pedagogia subjacente a estes olhares considera a criança não como o centro da prática pedagógica, mas antes “[...] descentraliza a criança, considerando que ela existe através das suas relações com os outros, sempre em um contexto particular” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63). Significa reconhecer que as instituições pensadas para a infância são “inerentemente culturais – entrelaçadas inextrincavelmente com a cultura e também com outros fios que compõem o contexto” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 140). Faz apologia a “[...] uma escola que combata a segregação e promova a cidadania, nomeadamente através da implementação de novas formas de ensino-aprendizagem” (BESSA; FONTAINE, 2002, p. 26). Reivindica um contexto de oportunidades para todos, que valorize a aprendizagem cooperativa e participação, possibilitando mais intervenção social, mais ação coletiva e democrática. Apela para um contexto social verdadeiro e emancipador, a uma experiência vivida e posta em comum, comunicada.

O papel do educador será o de guia, orientando as crianças em projetos de trabalho e na resolução de problemas. Deste modo, estas construirão ativamente as suas aprendizagens e prosseguirão para novas descobertas baseadas no conhecimento anterior ao invés de serem simples receptoras de conhecimento.

A organização da sala deve ter em conta aspectos ligados à gestão do tempo, do espaço e dos materiais. Cada criança terá oportunidade de planejar as suas atividades, de acordo com os seus interesses e necessidades.

Já na organização do trabalho, o educador deve partilhar o poder com as crianças e dar-lhes tempo e espaço para a realização de trabalho autônomo, para o desenvolvimento de pequenos projetos realizados por pequenos grupos, onde assume o papel de mediador. Ele deve, portanto, explorar novas ideias, novas formas de trabalho, novas práticas, onde as crianças se tornem coconstrutoras das suas próprias aprendizagens, corresponsáveis pelo planejamento, gestão, avaliação e reflexão destas. As crianças assumem, deste modo, um novo papel, com uma maior responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem.

A aprendizagem cooperativa como possibilidade de implementação

O conceito de diferenciação pedagógica nos auxilia a identificar as necessidades e repensar as nossas propostas pedagógicas, conforme os autores nos orientam. Sabemos que não se trata de tarefa fácil, mas sim desafiadora. Há alguns fatores que precisam ser elucidados nessa reflexão.

De acordo com Maia e Freire (2020), muitas vezes os educadores possuem algumas dificuldades para a implementação da diferenciação pedagógica por falta de conhecimento ou por um conhecimento equivocado em relação a mesma. Ainda, as suas concepções, ou seja, seu entendimento sobre inclusão, participação e acessibilidade ao currículo estão desalinhados aos princípios da educação inclusiva. Para os autores citados, “é fundamental reconhecer primeiramente, que a diferenciação se realiza pela forma como se percebe e se pensa a educação” (MAIA; FREIRE, 2020, p. 9).

Cunha e Uva (2016, p. 139) afirmam que “Atualmente nas nossas escolas fomenta-se a memorização, o individualismo e a competição, desvalorizando-se situações que promovem as relações pessoais e os sentimentos de solidariedade, cooperação e entreajuda”. Então, o que fazer? É fundamental, que as escolas procurem os caminhos da formação e promovam espaços de

reflexão para que os educadores, com esclarecimento e por meio da colaboração, possam buscar implementar as práticas de diferenciação pedagógica.

A cooperação é considerada uma das possibilidades potenciais para a diferenciação pedagógica, pois estimula a interação entre os pares e a necessidade de um trabalho da criança no contexto do grupo, dentro daquilo que está sendo proposto para o grupo. No contexto da inclusão, sabemos que há propostas de atividades que precisam ser realizadas individualmente, no entanto, os princípios da diferenciação pedagógica nos indicam que é preciso possibilitar experiências de participação a todas as crianças.

Deste modo, a aprendizagem cooperativa nos auxilia a pensar e organizar as formas de diferenciação em sala de aula. Para tanto, Sanches (2001, p. 37) nos lembra que o educador, como principal “dinamizador das estratégias e atividades dentro da sala de aula”, deve descobrir o que as crianças necessitam e esperam aprender, para que assim possa realizar uma adequação mais assertiva dos objetivos e proposição de experiências de partilha de saberes no grupo.

O trabalho pedagógico realizado por meio dos grupos, das duplas, da organização espacial da sala de aula, permitindo que as crianças se vejam e se relacionem, é potencializado por uma prática de aprendizagem cooperativa que provoca maior motivação, solidariedade, partilha de ideias e experiências, além da relação de respeito tão importante para o processo de inclusão escolar. Nesse sentido,

[...] é recurso ou estratégia que tem em consideração a diversidade de alunos existentes na turma, onde se privilegia uma aprendizagem personalizada e que só é possível se existir cooperação entre os alunos para aprender, existindo um distanciamento da aprendizagem individualista e competitiva. (CUNHA; UVA, 2016, p. 137).

A diferenciação pedagógica organizada com o auxílio da cooperação entre as crianças promove a pertença ao grupo e a oportunidade de aprender a todos, respeitando e atendendo a

diversidade existente. Conforme Clérigo *et al.*, (2017 p. 101) “a diferenciação pedagógica assume a diversidade como recurso de aprendizagem, na qual são integradas tutorias entre os estudantes, práticas de colaboração e aprendizagens cooperativas”.

Sabemos também que o ensino em pares pode contribuir não só para a aprendizagem de conteúdos, mas sobretudo para o desenvolvimento de valores e atitudes. Tal modo que a preocupação do educador em atender as necessidades das crianças, em promover experiências enriquecedoras, diversificando estratégias, recursos e espaços, pode ser benéfica a todos. Assim, com a diferenciação pedagógica todos ganham! Uma educação infantil de qualidade afeta a todos e promove participação e sucesso de todos.

Como refere Niza (1996, p. 147):

[...] só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos.

A diferenciação pedagógica centrada na cooperação deve ser assumida pelo educador para responder às exigências de uma escola para todos, num claro apelo a uma escola inclusiva, partindo do pressuposto que “não há crianças ‘diferentes’: todos o são” (TOLCHINSKY, 2002). Sob este ponto de vista, “[...] a aprendizagem cooperativa posiciona-se como uma importante solução pedagógica perante as necessidades da sociedade contemporânea” (BESSA; FONTAINE, 2002, p. 37). Quer dizer que os contextos de prática profissional necessitam oferecer às crianças um contexto social, vincadamente cultural, favorável à apropriação das múltiplas linguagens de expressão e de comunicação para poder pôr em comum, para poder reconstruir significados com os outros. É assim, pela participação na cultura, através da negociação permanente, que os significados se constroem, reconstroem e se tornam comuns aos que nela vivem (BRUNER, 1997).

No entanto, aprender cooperativamente não é sinônimo de trabalhar em grupo, pois apesar do trabalho em grupo ser uma condição para trabalhar cooperativamente, nem sempre o esforço das crianças conduz a resultados eficazes (JOHNSON; JOHNSON, 2009).

Sob este ponto de vista, a organização do ambiente educativo tem particular importância como contexto de vivência democrática. Os diferentes contextos educativos (jardim de infância, escolas) deverão funcionar como uma comunidade onde se aprende a viver em comum, onde a democracia se aprende pelo seu próprio exercício. Aqui o foco da ação educativa não é a criança e sim o grupo. Entende-se a criança na sua relação com os outros, no contexto particular desse mesmo grupo. Faz apologia a “[...] uma escola que combata a segregação e promova a cidadania, nomeadamente através da implementação de novas formas de ensino-aprendizagem” (BESSA; FONTAINE, 2002, p. 26). Reivindica um contexto de oportunidades para todos, que valorize a aprendizagem cooperativa, possibilitando mais intervenção social, mais ação coletiva e democrática.

Considerações Finais

A partir desta breve reflexão proposta é possível vislumbrarmos a importância da diferenciação pedagógica para a efetivação de uma prática pedagógica que se pretende inclusiva. Em outras palavras, numa educação para todos e que atenda as necessidades de cada um.

Assim, diferenciação pedagógica se constitui numa possibilidade para responder a diversidade existente nas turmas da educação infantil e pressupõe que o professor esteja atento ao perfil de aprendizagem das crianças e aberto à implementação das tentativas e ajustes necessários à sua ação docente.

A promoção da autonomia das crianças por meio de uma rotina escolar organizada para um trabalho colaborativo entre professores e crianças e entre os próprios pares, nos indica alguns caminhos para que a diferenciação pedagógica se desloque do

espaço dos documentos, das orientações e do desejo do professor para o espaço da prática, da realização, da experiência e da vivência na instituição de educação infantil.

Evidente que se trata de uma prática desafiadora para aquela escola que ainda insiste numa concepção homogeneizadora e tradicional. Daí consideramos como relevantes as propostas de reflexão docente por meio de um espaço de formação inicial e continuada, que possibilite a partilha de ideias, análise das concepções docentes e estudo de práticas alternativas e a colaboração como método e recomendação da organização do trabalho docente junto as crianças.

Referências

AINSCOW, Mel. Diversity and Equity: A Global Education Challenge. **New Zealand Journal of Educational Studies**, n. 51, p. 143–155, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>. Acesso em: 19 out. 2021.

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. DOI 10.1080/20020317.2020.1729587. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>. Acesso em: 19 out. 2021.

AUSTRALIAN ALLIANCE FOR INCLUSIVE EDUCATION. Portugal's new school inclusion law: a small country taking big steps in the spirit of "All Means All". **All Means All**, [2018]. Disponível em: <https://allmeansall.org.au/portugal-new-school-inclusion-law-small-count-ry-takin-g-big-steps-spiri-t-means>. Acesso em: 19 out. 2021.

BESSA, Nuno; FONTAINE, Anne Marie. **Cooperar para Aprender**. Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Edições ASA, 2002.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de M. P. dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009.** Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, jan. 2008.

BRUNER, Jerome. **Actos de Significado.** Lisboa: Edições 70, 1997.

CLÉRIGO, Bruna; ALVES, Rita; PISCALHO, Isabel; CARDONA, Maria João. Diferenciação Pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. **Revista da UIIPS**, Santarém, v. 5, n. 1, p. 98-118, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Pareceres e recomendações.** Pareceres 2014. Recomendação sobre Políticas Públicas de Educação Especial. Lisboa: CNE, 2014. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/713-15_LIVRO_Pareceres2014_CNE_net.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

CUNHA, Fabiana; UVA, Marta. A Aprendizagem Cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. **Revista Interações**, n. 41, p. 133-159, 2016.

- DAHLBERG, Dahlberg; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. **Educational researcher**, v. 38, n. 5, p. 365-379, 2009.
- MAIA, Vitor Ochoa; FREIRE, Sofia. A Diferenciação Pedagógica no contexto da Educação Inclusiva. **Revista Exitus**, Santarem, v. 10, p. 1-29, 2020.
- NIZA, Sérgio. A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. **Escola Moderna**, v. 21, n. 5, p. 64-69, 2004.
- NIZA, Sérgio. As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. **Escola Moderna**, v. 30, n. 5, p. 38-44, 2007.
- NIZA, Sérgio. Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. **Inovação**, v. 9, n. 1-2, p. 139-149, 1996.
- NIZA, Sérgio. O Governo decreta a regressão à educação especial. **Escola Moderna**, v. 32, n. 5, p. 6-7, 2008.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa: Direção-Geral de Saúde, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **Diferenciação Pedagógica**: das intenções à ação. São Paulo: Artmed, 2000.
- PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. **Diário da República**, n.º 129/2018, Série I, 2018.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto de Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. **Diário da República**: I, série nº 4/7, 2008.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto de 1991. **Diário da República**: I, série I-A, 1991.
- PORTUGAL. Ministério da Saúde. Decreto-Lei nº 281, de 6 de outubro de 2009. **Diário da República**, n.º 193/2009, Série I, 2009.

PROTUGAL. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Despacho n.º 9180/2016, de 1º de julho de 2016. **Diário da República**, n.º 137/2016, Série II, 2016.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2001.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Necessidades educativas especiais e apoio e complementos educativos no quotidiano do professor**. Porto: Porto Editora, 2011.

SANTANA, Inácia. Práticas Pedagógicas diferenciadas. **Escola Moderna**, v. 8, n. 5, p. 30-33, 2000.

SILVA, Isabel Lopes da; MARQUES, Liliana; MATA, Lourdes; ROSA, Manuela. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2016. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

TOLCHINSKY, Liliana. **Procesos de aprendizaje y formación docente**. Barcelona: Octaedro, 2002.

TOMLINSON, Carol Ann. The goals of differentiation. **Educational Leadership**, v. 66, n. 3, p. 26-30, 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. UNICEF, 1989.

WARNOCK, H. M. *et al.* **Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

9.

O ECOAR DAS CRIANÇAS VITIMADAS PELA DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCACIONAL NA PANDEMIA E A MILITÂNCIA DE SEUS FÓRUMS

Cristiane Dos Santos Farias
Maria José Ferreira Ruiz
Rosilene Aparecida Moloni Moreira

Introdução

O período vivenciado com a chegada do Coronavírus mudou o modo de viver do planeta. No Brasil, neste momento de escrita, estimamos 606 mil¹ óbitos desde o início da pandemia. Em vista disso, o distanciamento social foi uma das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), e, com isso, as escolas foram fechadas para atendimento presencial, em sua grande maioria, em março de 2020. Tendo decorrido mais de um ano nessas condições, temos visto ampliarem-se as desigualdades sociais e, conseqüentemente, as desigualdades educacionais país afora.

Assim, na militância pela Educação Infantil, trazemos como problematização: Quais são as amarras que tramam contra os direitos das crianças pequenas na pandemia no Brasil? Buscamos, neste breve texto, discutir as ameaças das desigualdades social e educacional para o enfrentamento e a resistência na defesa do direito das crianças pequenas, logo, organizamos a escrita do capítulo em três momentos, cada qual com os seguintes objetivos:

¹ 25 de outubro de 2021.

<https://www.google.com/search?q=mortos+pela+covid+no+brasil+hoje&oq=mortos+pela+covid+no+brasil&aqs=chrome.0.0i512j69i57j0i457i512j0i22i3014.6511j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

1 Contextualizar o cenário de políticas educacionais da Educação Infantil no viés das desigualdades sociais e educacionais na pandemia; 2 Denunciar as tramas contra os direitos das crianças no período pandêmico; 3 Valorizar os fóruns de Educação Infantil e suas agendas, na defesa do direito das crianças pequenas.

O percurso metodológico contou com pesquisas em *sites* oficiais de educação, em autores que discutem a temática e em publicações do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e do Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR). Defendemos a criança enquanto sujeito histórico de direitos em sua materialidade e em sua temporalidade concreta.

O (des)governo no cenário político no viés das desigualdades sociais e educacionais na pandemia

Nos últimos anos, com o avanço do neoliberalismo, alinhado ao neoconservadorismo dos governos de extrema direita, a sociedade convive diariamente com perdas de direitos em todas as áreas. Direitos estes conquistados historicamente pela mobilização dos grupos progressistas. Com o discurso falacioso do necessário ajuste fiscal para salvar a economia, os governos estaduais, e o governo federal, têm reservado grande montas de seus recursos para pagar a dívida pública (RUIZ; SILVA; BATISTÃO, 2017) e para fazer potentes investimentos em obras e em infraestrutura, a exemplo do atual governo paranaense².

Isso ocorre ao mesmo tempo em que os recursos para as áreas da saúde e da educação foram congelados pela Emenda Constitucional (EC) 95/2016 (PEC da Morte), que dita um limite máximo (teto) de despesas para essas áreas por duas décadas, o que traz consequências deletérias para os trabalhadores de baixa renda e inviabiliza o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014). Esse contexto, que já não era o

²<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=110223&tit=Governo-realiza-obras-e-investimentos-robustos-em-infraestrutura>

mais favorável, foi severamente impactado pela chegada intempestiva da Covid-19 no Brasil, nos primeiros meses de 2020. O vírus instalou uma pandemia em nível mundial e trouxe uma crise sanitária, a qual se agregou à crise estrutural do capitalismo (WALLERSTEIN, 2001) e à crise política, crises estas que já vinham sendo enfrentadas no país, mas que foram acirradas com o golpe parlamentar de 2016, que impediu o prosseguimento do governo de Dilma Rousseff.

Dessa feita, a nação já enfrentava uma situação de anormalidade, que foi potencializada pela crise pandêmica. Não diferente ocorreu em grande parte dos países de capitalismo avançado, que, em diferentes nuances e tempos históricos, vinham desenvolvendo uma política neoliberal, a qual desobriga o Estado com a manutenção do social e sujeita-se à lógica da financeirização da economia, o que concorreu para dismantlar os serviços públicos na área da saúde, que foram pegos a contrapelo para dar respostas rápidas e efetivas para amenizar os efeitos da pandemia que se alastrava.

Para Santos (2020), os governos de extrema direita e (ultra) neoliberais foram os que mais demoraram a organizar-se de forma eficaz no enfrentamento da crise humanitária provocada pela agravamento do Coronavírus, o que demonstrou a fragilidade do neoliberalismo em sua defesa do Estado Mínimo. Isso porque esses governos

[...] ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis pelos quais, esperamos, serão responsabilizados. Deram a entender que uma dose de darwinismo social seria benéfica: a eliminação de parte das populações que já não interessam à economia, nem como trabalhadores nem como consumidores, ou seja, populações descartáveis como se a economia pudesse prosperar sobre uma pilha de cadáveres ou de corpos desprovidos de qualquer rendimento (SANTOS, 2020, p. 26).

Mesmo que a população tenha sido afetada de forma universal, a crise pandêmica se mostrou muito mais grave em virtude da precariedade e da vulnerabilidade social da população mais empobrecida, acometida diretamente pela falta de condições sanitárias (esgoto, água encanada etc.), o que é intensificado pela falta de políticas públicas distributivas.

No Brasil, nos grandes centros urbanos, parte considerável da população empobrecida reside em favelas e em barracos, com restrição de cômodos, nos quais a aglomeração ocorre dentro das próprias residências, que são compartilhadas por famílias numerosas. Há, ainda, o sistema de transporte público precário e pouco regulado, haja vista a pressão empresarial, que coloca o trabalhador pobre mais vulnerável à contaminação. Tendo em mente esses e outros fatores, já era previsível que, neste país, assim como em outros nos quais a distribuição de renda é deficiente, a catástrofe humanitária seria mais cruel.

Até instituições conservadoras e pró-capitalistas³, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), denunciam os impactos que a pandemia tem causado, levando em conta o contexto socioeconômico e a exclusão social, que, por conseguinte, conduzem à exclusão escolar, como enfatiza Bauer (2020, p. 5): “no Brasil mais de 18 milhões de crianças e adolescentes (34,3% do total) vivem em domicílios com renda insuficiente para adquirir uma cesta básica de bens”.

Esse cenário nefasto, potencializado pela crise sanitária provocada pelo Covid-19, afetou drasticamente a Educação Básica no Brasil, com destaque, neste texto, para a Educação Infantil, a qual foi reconhecida como primeira etapa da mesma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

³ Entendemos que esses organismos multilaterais, alinhados às políticas do Banco Mundial (BM), voltam-se para a manutenção dos processos de produção e de reprodução do Capitalismo de forma reformista. Assim, as políticas públicas em geral são defendidas como políticas compensatórias, a fim de amenizar a pobreza, os conflitos e as tensões econômicas e sociais, mas sem alterar a base econômica na qual se assentam (OLIVEIRA, 2000).

Contudo, grande parte dessa etapa que se destina ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, ainda continua a ser atendida por meio de filantropia nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e por outros meios de parcerias e de convênios entre os setores público e privado, principalmente nos municípios mais carentes de recursos, considerando o alinhamento com as políticas neoliberais de terceira via, o que fere frontalmente o direito da criança de ter acesso a uma educação pública e gratuita de qualidade socialmente referenciada.

A educação, enquanto serviço público, já estava ameaçada e tende a piorar caso algumas medidas tomadas para atender a escolarização em tempos de Covid-19 venham a permanecer pós-pandemia, como é o indicativo do Banco Mundial (BM), que tem uma visão economicista para a educação pública, atrelando-a ao desenvolvimento de capital humano. Esse Banco sustenta, há tempos, que o investimento em tecnologias, na condição de ferramentas pedagógicas de longo alcance, pode otimizar a área da educação pública, em detrimento até mesmo de bons salários aos professores (SILVA; AZZI; BOCK 2008). Desse modo, o BM vê no contexto da pandemia uma forma de otimizar essa ideia, como aponta em relatório recente:

Muitas iniciativas inovadoras podem se tornar convencionais. O uso inteligente da tecnologia e dados pode oferecer oportunidades de longo prazo para um aumento da eficiência melhor ensino e aprendizagem para os mais vulneráveis, e o fortalecimento da gestão do setor de educação. A COVID-19 também pode ser uma oportunidade para transformar os sistemas educacionais e desenvolver uma nova visão na qual a aprendizagem aconteça para todos, em todos os lugares. [...] Para a realização dessas metas será essencial que os países continuem a desenvolver suas capacidades institucionais que **assegurem aprendizagem remota de alta qualidade**. O ensino a distância requer a combinação de habilidades tecnológicas e pedagógicas. Para assegurar que os estudantes tenham apoio pedagógico de alta qualidade, a formação digital deve andar lado a lado com o desenvolvimento profissional continuado, orientação e mentoria dos professores (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 4-5 - grifos nossos).

As palavras do citado relatório denotam que esse discurso em defesa do uso do “Ensino Remoto” na educação pública “a fim de baratear” os custos não é algo que apareceu apenas nessa conjuntura de excepcionalidade trazida pela pandemia. O uso do ensino remoto, mesmo em caráter emergencial, foi refutado por muitos coletivos na área da educação, que já anteviam que a exceção poderia tornar-se regra. Em 2020, esses grupos argumentam, que as escolas deveriam desenvolver atividades que amparasse culturalmente as crianças e suas famílias e continuar sendo lugar de referência para o acesso destas, mas sem cumprir com o calendário anual curricular, que poderia ser suspenso (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Não foi o que aconteceu.

Isso posto, na sequência, o texto segue salientando como os direitos das crianças na faixa etária da Educação Infantil vem sendo solapados nesse quadro de crise, com medidas que, ao invés de garanti-los, tendem a precarizar ainda mais o acesso a uma educação pública inclusiva, presencial e mantida pelo Estado.

Tramas contra os direitos das crianças no período pandêmico

As desigualdades sociais no período da pandemia têm reverberado nas desigualdades educacionais. Na Educação Infantil, o impensável se constituiu: a imposição de um ensino remoto para crianças de 0 a 5 anos. Diante da (des)condução do governo federal das políticas de enfrentamento à pandemia e das orientações para a educação, os sistemas de ensino tiveram que tomar medidas educacionais respaldados unicamente na Medida Provisória 934 de 1 de abril de 2020, como sinalizam as autoras:

Quando a MP 934/2020 permite o descumprimento dos 200 dias letivos e mantém as 800 horas, a contradição se instala. A medida tomada pelos gestores foi levada a conceber a educação remota como saída para o paradoxo e, dessa forma, o calendário foi retomado por muitas instituições, conduzidos pelos seus Sistemas de Ensino e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, com a medida da utilização de atividades

remotas para todas as modalidades de ensino, inclusive na Educação Infantil (MAGALHÃES, FARIAS, 2020, p.3).

Logo após este disparate, em 28 de abril, foi divulgado o Parecer CNE/CP nº 05/2020. Nele, as orientações em torno de “educação remota” intermediadas pelas tecnologias dão o tom das “atividades pedagógicas não presenciais”, desconsiderando que o Brasil tem 40 milhões de pessoas que não usam a rede (IBGE, 2019)⁴.

Somente em agosto de 2020, com a Lei 14.040, ficou dispensada a obrigatoriedade do mínimo de horas no calendário letivo para a Educação Infantil, mas, dada sua letargia, essa proposição, desconectada da situação dos professores e das famílias, impactou a Educação Infantil como um todo. Escolas e famílias, mesmo sem acesso às tecnologias, aos computadores, à internet de banda larga ou à formação didático pedagógica para os docentes, tiveram que se “adequar”, se “reinventar”, e tudo isso em um curto espaço de tempo e em meio a todas as angústias e os lutos que a pandemia submeteu a todos. Então, o ensino remoto se manteve.

Nesse ensejo, estados e municípios, representados por seus conselhos de educação, orientam e deliberam, com pareceres e/ou resoluções, ações voltadas às instituições na organização de seus calendários e de sua conduta de atendimento “remoto”, de acompanhamento e de elaboração do currículo, que tem como eixo organizador as “Interações e Brincadeira” (BRASIL, 2010). Este é um ponto que merece uma pesquisa própria: As interações e as brincadeiras estão sendo propostas? Estão ocorrendo via ensino remoto? Questionamos, dessa maneira, se as atividades remotas na Educação Infantil não têm servido apenas para o cumprimento burocrático de calendários letivos, uma vez que não

⁴ IBGE: 40 milhões de brasileiros não têm acesso à Internet. Por: Da Redação da Abranet* - 14/04/2021. Disponível em: <https://www.abranet.org.br/Noticias/IBGE:-40-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-Internet-3345.html?UserActiveTemplate=site&UserActiveTemplate=mobile%252Csite#.YKVRFahKJIU>
Acesso em 19 de mai.2021.

favorecem a interação necessária entre as crianças dessa faixa etária e seus professores.

Os modelos de oferta remota para as crianças dependem sobretudo das condições das escolas e das famílias. Têm sido utilizadas plataformas digitais, redes sociais como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, *Messenger*, *SMS*, *Chat*, plataformas de videoconferência, televisão, rádio e canais de comunicação com a instituição ou com as Secretarias de Educação, voltados para a reprodução de transmissão de vídeos, de áudios, de textos e das chamadas “atividades pedagógicas”, “tarefinhas” para as famílias realizarem com as crianças.

O trabalho remoto tem exigido muito esforço por parte das Secretarias de Educação, das instituições e dos professores, que têm relatado trabalhar ainda mais para cumprir os protocolos em constante transformação, dando seu máximo no ritmo dos índices da pandemia. As famílias, com a incumbência de realizar as atividades com as crianças e de fazer as devolutivas, mesmo sem terem formação para tal, precisam mantê-las em dia, pois o sistema “não pode parar”. Por outro lado, quando da decisão da família pelo retorno presencial, é sua a responsabilidade pelas consequências que isso pode ocasionar quanto ao contágio, sendo, por vezes, obrigadas a assinar termos de responsabilização.

Para as famílias sem acesso digital ou que não aderiram às atividades virtuais, em diversas localidades e municípios, é realizada a entrega de materiais impressos, de apostilados e de orientações, viabilizados por professores, por coordenadores e por mediadores, os quais não têm medido esforços para continuar em contato com as crianças.

Indagamos se esse processo não tem levado a um “faz de conta” em relação à aprendizagem das crianças pequenas, trazendo prejuízos à sua saúde, posto que a OMS orienta sobre o tempo de exposição na tela⁵ da seguinte forma: de 1 ano – não é

⁵ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2019-04/oms-criancas-devem-ter-tempo-em-frente-telas-limitado-1-hora>

recomendado tela; 2 a 5 anos – até uma hora, sendo que, o quanto menos, melhor. Constantemente, as atividades escolares têm causado sobrecarga de exposição diante das telas midiáticas, o que pode levar as crianças ao estresse e ainda confere desprezo com o currículo da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu artigo 5º, definem que “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010).

Não o bastante, as famílias se encontram em situação de necessidade de provimento familiar: sem ter onde deixar as crianças, cada qual teve que procurar uma saída, que nem sempre é a adequada, com isso, as denominadas “mães crecheiras”⁶ amplificam o leque de atendimento e projetos de lei de regularização dessa assistência espalham-se por todo o país, colocando em risco o direito das crianças, conforme exposto na citação do documento acima (BRASIL, 2010), concernente ao caráter de improvisado, assistencial e privado do contexto de atendimento das mães crecheiras, que “desafogam” a demanda de creche.

Uma teia nociva aos direitos das crianças está em curso, o chamado *homeschooling*, ou educação domiciliar. A PL 3562/2019, bandeira empunhada pelo governo de Jair Messias Bolsonaro, tendo como relatora a deputada Luísa Canziani (PTB-PR), busca descriminalizar o *homeschooling*, na falácia de que as famílias possam instruir seus filhos em casa em vez de enviá-los às escolas, porém algumas cidades já o normalizaram antes mesmo do trâmite nacional. Não obstante, as inconsistências constitucionais são muitas e polêmicas, como no artigo 55 do ECA, que preconiza:

⁶ “Mães Crecheiras” Atendimento alternativo de cuidado de crianças a partir de 0 anos de idade, para reduzir o déficit de vagas em creches e pré-escolas, prática em ascensão durante a pandemia.

"os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990).

A esse respeito, coadunamos com Curry (2019, p. 6), ao afirmar que

[...] a escolaridade traz consigo o campo da convivência. Convivência que reabre uma nova tensão: os diferentes se encontram em um espaço comum a fim de conhecerem e praticarem "as regras do jogo". Os diferentes se encontram para que haja um reconhecimento recíproco da igualdade, da igualdade essencial entre todos os seres humanos. Os diferentes se encontram para, em base de igualdade, reconhecer e respeitar as diferenças. É nesse ir e vir de conhecimento comum, de aprendizado das regras do jogo, da consciência da igualdade e do reconhecimento do outro como igual e diferente que se efetiva a "dignidade da pessoa humana", princípio de nossa Constituição.

Assinalamos que a educação tem um papel imprescindível na diminuição dos contrastes sociais, então cabe ressaltar que, mesmo com todas as falhas que a escola possui e com a contradição vivenciada nesse espaço, ela é imperativo de formação humana e de respeito às diferenças; é espaço democrático de pensamento reflexivo e de criação artística e científica.

Na Educação Infantil, as interações vivenciadas possibilitam o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, que ampliam seu olhar perante o mundo. Esse formato de educação pode ser debatido em diversos aspectos, o que não cabe neste pequeno ensaio, mas concordamos com Cury (2019, p. 8), quando este assevera que, "ao liberar o sujeito da ignorância, ao estimular a convivência, é o caminho institucional para a prática de liberdade na igualdade e na diferença".

Nessa circunstância, somada à exclusão digital, milhares de brasileiros e de brasileiras se encontram em insegurança alimentar, motivada pelo altíssimo número de desempregados no Brasil (14,3 milhões), bem como de habitações sem infraestrutura mínima de saneamento e de local apropriado para estudar.

Com o confinamento doméstico, o lar, que deveria ser um ambiente seguro, pode tornar-se perigoso para crianças que o

compartilham com pessoas que as abusam, refletido inúmeros casos⁷. As escolas, que costumam detectar a violência contra a criança, já não o podem fazer, e milhares de crianças se veem à deriva, não só pela exclusão digital educacional, como também na luta pela sobrevivência.

O momento é gritante, a resistência pela luta dos direitos das crianças precisa ser travada por nós que pensamos e fazemos a Educação Infantil. Devemos persistir aos ataques neoliberais que oportunisticamente procuram legitimar seus ideais em canetadas sorrateiras, que têm o poder de derrubar anos de luta pela garantia dos direitos já conquistados das crianças pequenas. O caminho é a militância, que tanto já conquistou, mas, agora, em movimento de resistência, precisa organizar-se e travar uma batalha em prol dos direitos das crianças. A trajetória dos fóruns, coordenado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), é pauta para nossa próxima discussão.

Militância do MIEIB/FEIPAR na Educação Infantil em tempos de pandemia

A pandemia levou não só a população a evitar aglomerações, mas também as instituições de ensino a suspender as aulas, entretanto, incontáveis pressões econômicas vieram ao encontro da OMS para que tanto o comércio quanto às instituições retornasse com as aulas presenciais.

Conscientes dos problemas que isso acarretaria, predispondo crianças e professores ao risco do vírus da Covid-19, os Fóruns de Educação Infantil se mobilizaram para o enfrentamento a favor da vida. Cabe destacar que eles são considerados instâncias autônomas de articulação interinstitucional e suprapartidária, de participação

⁷ Violência contra crianças pode crescer 32% durante a pandemia. Levantamento da ONG aponta aumento de denúncias em escala global. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/NOTICIAS/2190-VIOLENCIA-CONTRA-CRIANCAS-PODE-CRESCER-DURANTE-PANDEMIA/141260/>

aberta ao debate público e democrático e detentores de organização independente, porém há uma vinculação entre eles e pautas em comum, devido à mesma luta da qual estão encarregados. No caso da Educação Infantil, o Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) é o responsável por essa conexão, sendo composto por estados e municípios respeitando sua carta de princípios. Neste texto, enfocamos o trabalho do Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) junto ao MIEIB.

As frentes de ações políticas dos fóruns se apresentam no seguinte tripé: 1. Propositiva: proposição e acompanhamento das políticas públicas; 2. Mobilizadora: articulação de parcerias, criação e fortalecimento de fóruns; 3. Informativa: divulgação de pesquisas e formação de público (MAUDONNET, 2019).

Tendo os fóruns que seguir a legitimação desse tripé, no período da pandemia, eles se instigaram ainda mais para levantar a bandeira em defesa da Educação Infantil, fazendo uso da internet como estratégia para realizar *lives*, posicionamentos, mobilizações, publicações de notícias, notas públicas, manifestos e colocações em ciclos de debates, em encontros virtuais e em muitas reuniões. Essa articulação proporcionou diversos temas de discussão e aproximou os fóruns interestaduais ao viabilizar encontros coletivos que não seriam possíveis antes da pandemia, visto o deslocamento, ampliando o debate e agregando novos participantes, fortalecendo-os.

Dentre as ações do MIEIB, destacamos o Mapeamento Nacional das Ações das Secretarias e Conselhos de Educação no Período da Pandemia de Covid-19⁸, quando questões de desigualdade social tem emergido com fortes discussões na defesa da criança nos quesitos,

I- O reconhecimento do direito constitucional de todas as crianças de 0 a 06 anos de idade residentes em território nacional (independentemente de raça, gênero, etnia, credo, naturalidade, origem socioeconômica-cultural

⁸ https://drive.google.com/file/d/16gtmBQMrQ4zy_6BnMQdmhvpGkdYdkZo2/view

etc.) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas, laicas e de qualidade social;

II- A indissociabilidade entre o cuidar e o educar visando ao bem-estar, ao crescimento e ao pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos de idade;

III- Identificação da Educação Infantil enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução (MIEIB, 2020, p.7).

Esse instrumento de mapeamento da Educação Infantil serve de alerta ao risco da perda de autonomia pedagógica e de suas pluralidades culturais. Nesta somatória de dados contidos no aglomerado dos estados nacionais, nos quais o Feipar se fez presente, o instrumento reflete os desdobramentos que se voltam para as questões pertinentes a desigualdade social, caracterizada por condições objetivas de demanda de oferta, cada vez mais viesada pela filantropia, por questões marcadas pela precariedade dos recursos materiais, físicos e humanos das instituições de Educação Infantil, ainda mais exacerbados pela pandemia. Tal complexidade exige a ênfase do diálogo intersetorial – educação, saúde, assistência social, entre outras áreas – a fim de buscar soluções efetivas para contemplar todas as crianças em seus direitos, sobretudo, à Educação Infantil.

Nesse ensejo, diante desse momento singular de adversidades sanitárias, as crianças, no papel de protagonistas do processo, ficaram sem a sua efetiva participação. Portanto, questões nos desassossegam: Em que momento a voz das crianças tem sido ouvida? Em que situações as crianças têm sido reconhecidas como sujeitos de direitos? E o direito de brincar? As crianças estão em casa em diferentes contextos, convivendo em um pequeno núcleo familiar, e sua real condição de vida esbarra nas desigualdades sociais e educacionais.

A infância tem cuidados especiais e precisamos observar o seu entorno, reconhecendo as especificidades da criança quanto ao seu direito de brincar e ao seu direito às experiências com outras crianças em distintos espaços. É necessário pensar em como minimizar as consequências das fragilidades apresentadas,

já que o eixo principal da Resolução 05/2009 traz a primazia das interações e da brincadeira.

Neste momento pandêmico, é prática o envio de atividade para as crianças, entre outros, a fim de manter vínculo com a família, mas a Educação Infantil e o brincar vão muito além do foco colocado sobre esse fortalecimento de vínculos. Os direitos das crianças precisam ser defendidos, e o espaço escolar é o ideal para realizar suas atividades principais. Mello (2019) afirma que, quando compreendemos como acontece a aprendizagem enquanto a criança ainda é pequena, podemos encontrar as melhores maneiras de organizar os espaços da escola da infância, de orientar nossas relações com as crianças e de ajustar a jornada que estas passam na escola, os materiais e o melhor modo de propor situações e vivências que atraiam as crianças, tornando-as, conseqüentemente, sujeitos de suas ações.

A luta do MIEIB/FEIPAR prossegue incansavelmente,

[...] em um movimento de tensões e contradições e de limites, mas, também de conquistas, a Educação Infantil segue ameaçada. As ameaças ocorrem, principalmente, no que se refere ao direito de gratuidade, o que engendra um processo permanente de luta e resistência por agentes da sociedade como um todo e daqueles militantes da causa, no qual o MIEIB tem se destacado em diversas frentes em suas ramificações representadas por todos os Estados brasileiros e Distrito Federal, visando a manutenção dos direitos conquistados (FARIAS, RUIZ, MAGALHÃES, 2020, p.14).

Os fóruns reconhecem o esforço emanado por todos os envolvidos com a Educação Infantil nessa conjuntura, sendo importante enaltecer as famílias, os professores e as equipes diretivas das instituições, os quais têm realizado o trabalho com muito empenho, conquanto em meio às sombras, no sentido de que as crianças permaneçam mantendo uma ligação com a escola e, na medida do possível, recebendo atendimentos até que as crianças possam retomar suas atividades diárias nos estabelecimentos de ensino. Faz-se necessário o retorno das crianças na escola da infância,

porém essa defesa está atrelada ao não prejuízo à saúde e aos riscos de morte de toda a comunidade escolar.

Considerações finais

Neste esforço, procuramos discutir algumas questões relativas às políticas neoliberais, que conduzem à desigualdade social e educacional das crianças de forma geral e são ainda mais deletérias no período da pandemia, apontando certos vieses dessa trama, imbuídas na resistência pela defesa do direito das crianças à Educação Infantil. Nessa área, as decisões tomadas em virtude do cumprimento do calendário escolar têm ocasionado o ensino remoto e, com ele, apresentam descompasso com a legislação, reforçando as propostas de educação domiciliar (*homeschooling* – inconstitucional), de adoção de sistemas apostilados e de engessamento do currículo baseado na BNCC com um modelo escolarizante (negando as DCNEI – eixo interações de brincadeira), além de suscitar a tentativa de regularização das mães crecheiras (inconstitucional) e a responsabilização da família pelo ensino remoto e/ou retorno presencial.

A carência de políticas intersetoriais para a infância foi acentuada pela pandemia: sem escola presencial, a criança ficou vulnerável a situações que vão desde a insegurança alimentar, passando por abusos e por violências, e chegam à morte, como no caso de Miguel Otávio, menino de 5 anos que caiu do 9º andar de um prédio após ser deixado aos cuidados da patroa da mãe. Acontecimentos desse tipo não podem ser esquecidos, mas sabemos que tantos outros ficam no anonimato.

Nessa perspectiva, os fóruns constituem um espaço de luta entre a legislação fixada e a garantia efetiva conquistada, já que a distância entre a legislação e a sua concretização muitas vezes é gigantesca, a começar pelo acesso. Diante de todas essas prerrogativas, tendo em mente que muitas outras se somam a elas, mas que este espaço não comportou a discussão, esperamos que este texto possa impulsionar a militância dos Fóruns de

Educação Infantil na defesa do que prevê a Carta do MIEIB, do direito de todas as crianças brasileiras à Educação Infantil pública, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade e de equidade, referenciada pelo Custo Aluno Qualidade (CAQ). Igualmente, que a pandemia não seja um motivo de retrocesso das garantias dos direitos já alcançados e que possamos democraticamente encontrar respostas às demandas que emergem em virtude dela, sem jamais tapar os ouvidos à criança, que grita: “Cadê todo mundo?”. Então, no ecoar de suas vozes, que possamos responder-lhe: Estamos aqui, firmes por você: **Nenhum direito a menos!**

Referências

BRASIL. **Medida Provisória de 1 de abril de 2020a**. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **CNE/Parecer 05/2020b** de 28 de março de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

BRASIL. **Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Homeschooling Ou Educação No Lar**. Educação em Revista Belo Horizonte | v.35 | e219798 | 2019.

FARIAS, Cristiane dos Santos; RUIZ, Maria José Ferreira; MAGALHÃES, Cassiana. **A ameaça da privatização na Educação**

Infantil: O Mieib como espaço de resistência propositiva. *Jornal de Políticas Educacionais*, v.14, nº1, 2020.

MAGALHÃES, Cassiana. FARIAS, Cristiane dos Santos. **A Educação Infantil no contexto da pandemia:** os possíveis enfrentamentos após a publicação do Parecer 05/2020. *Revista Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-9, e-15877.019, 2021.

BANCO MUNDIAL. **Agindo Agora para Proteger o Capital Humano de Nossas Crianças.** 2021. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>>. Acesso em: 18 de mai. 2021.

BAUER, Florence. 6 em cada 10 crianças e adolescentes brasileiros vivem na pobreza. *In: UNICEF. Pobreza na Infância e na Adolescência.* Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf> Acesso em: 18 de mai. 2021

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RUIZ, Maria José Ferreira; SILVA, Ana Lucia Ferreira da. BATISTÃO, Marci. A democratização da educação pública em tempos de ajuste fiscal. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 132-141, abr. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Edições Almeida. Portugal. 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade.** n. 67 ANDES-SN. Janeiro de 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf Acesso em: 18 de mai. 2021.

SILVA, Camilla Croso (org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco:** sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. *In: HADDAD, Sérgio (org.) et. al. Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 2008.

WALLERSTEIN, Imanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

INFORMAÇÕES SOBRE AS AUTORAS

ANA ARTUR

Doutorada em Ciências da Educação, mestre em Psicologia Educacional, Bacharel em Educação de Infância com especialização em Educação Especial. É Professora Auxiliar na Universidade de Évora, docente do Departamento de Pedagogia e Educação e membro do centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UÉ). Leciona cursos de formação inicial e continuada de educadores e professores. É membro do Movimento da Escola Moderna em Portugal; Vice-líder do grupo de pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância (CNPq). Áreas de investigação: Educação de infância; Formação de educadores e professores; Educação Inclusiva.

ÂNGELA BALÇA

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (Portugal), onde é Professora Auxiliar com Agregação e Diretora do Departamento de Pedagogia e Educação. Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) - Universidade do Minho (Portugal). Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses pela Universidade NOVA de Lisboa (Portugal). Integra a Comissão de Curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Professora Visitante da UNESP, São Paulo, Brasil. Investiga e publica na área da educação literária, formação de leitores, literatura para a infância, ensino da língua materna e bibliotecas escolares.

CAMILA GAVA SQUARSI GALVÃO

Especialista em Psicopedagogia (UNOPAR); Graduação em Pedagogia (UEL). Professora de Educação Infantil desde 2010. Atua na equipe da Gerência de Educação Infantil da Rede Municipal de Londrina, desenvolvendo ações de formação

continuada com professores da Educação Infantil. É membro do FEIPAR - GT Pé Vermelho e do Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância.

CAROLINE RAFAELA VIEIRA DA ROSA SIMÕES SILVÉRIO

Pedagoga. Formada na Universidade Estadual de Londrina no ano de 2020. Professora na educação infantil desde 2019.

CAROLINA DE SOUZA MATOS

Pedagoga. Especialista em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Artes Visuais. Atua desde 2004 como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Londrina. Membro do Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância.

CASSIANA MAGALHÃES

Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Évora – Portugal. Doutorado em Educação pela Unesp de Marília. Mestrado em Educação pela UEL. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância (CNPq). Coordenadora do projeto de Extensão Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil/Blog BaguncEI. Coordenadora do Feipar – GT Pé Vermelho e membro do Mieib.

CRISTIANE DOS SANTOS FARIAS

Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Atua na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Londrina e no Ensino Superior, no Departamento de Educação na Universidade Estadual de Londrina-PR. É membro do Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância e do Feipar – GT Pé Vermelho.

DANIELLE NUNES MARTINS DO PRADO

Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa – Portugal e Universidade

Estadual de Londrina (cotutela). Mestre em Educação (UEL). Especialista em Avaliação Educacional, Psicopedagogia Institucional e Educação Especial. Atua na Rede Municipal de Ensino desde 2000 e já atuou no ensino superior em instituições públicas e privadas. Foi membro titular e Assessora Pedagógica do Conselho Municipal de Educação de Londrina. Atua com formação de professores para Educação Inclusiva na equipe da Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Associada do Instituto Paulo Freire de Portugal, pesquisadora vinculada ao CeIED- ULHT – Portugal. É membro do Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância e do Grupo de Pesquisa Educação para Inclusão.

KETHELEN ROSSINI

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Faz parte do Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância e também do grupo de pesquisa GEPEITC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica. Atua em pesquisas no âmbito da Educação Infantil e de Políticas Educacionais.

MARIA ISABEL FONTES PEREIRA DE MELO CORREIA DA SILVA

Formou-se como educadora de Infância em 1981 na Escola do Magistério Primário em Évora. Possui especialização (CESE) em supervisão pedagógica em 2001 na Universidade de Évora. Atuou durante 10 anos nos serviços regionais do ministério da educação, criou a equipe de intervenção precoce de Viana do Alentejo e foi coordenadora nessa equipe. Fez parte da direção da APEI (Associação profissional de educadores de infância). Coordenadora do departamento de Pré-escolar do Agrupamento de escolas Manuel Ferreira Patrício. Faz parte do Movimento da Escola Moderna, bem como prática em sala esse modelo pedagógico.

LENIRA HADDAD

Pós-doutorado em Psicologia Social no Laboratório de Psicologia Social da Universidade Aix-Marseille, França (2011). Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP (1997), Mestrado em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP (1989), Especialização na abordagem educativa High/Scope pela High/Scope Educational Research Foundation (1992), MI, EUA, graduação em Psicologia pela FFCL-USP Ribeirão Preto (1979). É professora associada da Universidade Federal de Alagoas, pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas, membro do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Professora e orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL e líder do Grupo de Pesquisa "Educação Infantil e Desenvolvimento Humano". É membro do conselho consultivo da Revista Pátio Educação Infantil e do Conselho editorial das revistas Poesis (UNISUL), Zero-a-seis (UFSC) e Olhares (Unifesp). Especialista em educação infantil, atua em uma ampla gama de interesses tais como: políticas integradas de cuidado e educação infantil, representações sociais, abordagens curriculares, profissionalismo e formação do/a profissional da educação infantil, pesquisa com crianças, cultura de pares e relação criança e cidade.

JEANE COSTA AMARAL

Doutorado pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2020), Mestre pela Universidade Federal de Sergipe - UFS (2015) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (1996). Tem experiências em todas as etapas da Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil, atuando como professora, coordenadora e formadora. Atua como Analista Universitária na Universidade Estadual de Feira de Santana e Professora da Rede Municipal de Feira de Santana (BA). É

membro do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH).

JULIANA CARBONIERI

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, colaboradora do FEIPAR- Pé Vermelho desde 2017 e do projeto de extensão “Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil”. É membro do Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância.

LUDMILA DIMITROVICH

Mestre em Educação (UEL); Graduação em Música (UEL); Graduação em Pedagogia com habilitação para Educação Infantil e Séries Iniciais (UEL); Especialização em Psicopedagogia (UEL). Professora de Educação Infantil desde 2007 na Rede Municipal de Educação de Londrina, atua como Gerente de Educação Infantil desde 2013, coordenando a formação continuada para professores, gestores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Londrina. É membro do FEIPAR - GT Pé Vermelho.

MARIA ASSUNÇÃO FOLQUE

Doutorada em Educação pelo Institute of Education, University of London (2008); Professora Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora – Portugal; Membro integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-EU) no qual coordena o tema Formação e Desenvolvimento Profissional; Áreas de investigação: Pedagogia da Educação de Infância; Educação para a Sustentabilidade na Infância; Qualidade na Educação de Infância; Escuta de crianças; Desenvolvimento Profissional de Educadores de Infância e Professores do 1º CEB; perspectiva Socio-histórico-cultural.

MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ

Pós-doutora em Educação pela UFRGS. Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Mestre em Educação pela UEL. Pedagoga, docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, onde orienta pesquisas em nível de mestrado e doutorado.

MARIA DA CONCEIÇÃO VENTANEIRA CANIVETE

Licenciatura pela Universidade de Évora. Educadora Cooperante com a Universidade de Évora. Membro do Movimento da Escola Moderna.

NARDA HELENA JOROSKY

Formada em Pedagogia (UENP) e Bacharel em Educação Física (UENP). Especialista em Psicopedagogia (Universidade Castelo Branco) e Mestre em educação (UNOESTE - Presidente Prudente). Atualmente é docente e coordenadora do curso de licenciatura em Artes Visuais do Centro Universitário de Ourinhos, SP. É coordenadora de Projetos e Programas especiais da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Claro, PR. Também atua em trabalhos de formação continuada para professores da Educação infantil nos estados do Paraná e São Paulo e em cursos de pós-graduação na área da educação.

NATHALIA MARTINS BELEZE

Doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina. Professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, na área de Didática e professora estatutária do Município de Londrina. É membro do Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância.

REGINA CÉLIA DE MATOS PACCOLA

Graduada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços - FEFISO- Sorocaba (1990). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2011). Membro do grupo de pesquisa: Travessia Luso-Brasileiro da Educação na Infância (CNPq). Possui especialização em :Trabalho Pedagógico em Educação Infantil (UEL-2019), Psicomotricidade (FATEC-2017), Educação Básica, Infância e Ludicidade (FAPI-2016), Educação Física na Educação Básica (UEL-2014), Educação Especial (UNOPAR) concluído em 2008. Brinquedista: formada pela Associação Brasileira de Brinquedotecas-ABBri. Atualmente atuando pela rede Municipal de Londrina, e Cambé.

SUELY AMARAL MELLO

Doutora em educação.

Professora colaboradora do PPGE/Unesp/Marília.

Assessora da secretaria municipal de educação de São Paulo e da Secretaria de Educação de Capinzal/SC.

Co.-coordenadora do grupo de estudos Educação Infantil Teoria e Práticas. Membro do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico- Cultural.

SUZANA MARCOLINO

Professora do Setor de Educação Infantil do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduada em Psicologia pela Unesp (Campus de Bauru), Mestra em Psicologia da Educação pela PUC-SP, Doutora e Pós-doutora em Educação pela Unesp (Campus de Marília).

ROSILENE APARECIDA MOLONI MOREIRA

Graduação em Pedagogia (UNOPAR); Especialização em Supervisão e Administração Escolar (UNOPAR) e Educação Infantil (UNINTER). Professora na Rede Municipal de Rolândia desde 1993, atua como Gerente da Educação Infantil na Secretaria de Educação

desde 2009, na formação de Professores e Pedagogos do Município de Rolândia. É membro do FEIPAR – GT Pé Vermelho.

TEREZINHA DE PAULA MACHADO ESTEVES OTTONI

Pós-Doutoranda em Educação (UFPR), Doutora em Educação Escolar (UEM) Mestre em Educação Escolar (UEL), Especialista em Metodologia da Ação Docente (UEL). Atua como Pedagoga da Educação Infantil Campus do CAPL UEL desde 1993, desenvolvendo ações formadoras junto aos professores, estagiários, famílias e crianças da instituição. É membro do Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância.

Este livro fala de novas travessias, fala de um intercâmbio humanizador que se concretiza sob a forma de um grupo de pesquisa em defesa dos direitos das crianças a viverem sua infância sem apressamentos e sem abreviamentos. Irmanadas pela língua, pelas concepções, pelas ações e pelos sonhos, as autoras e pesquisadoras compartilham entre si e, agora, compartilham com o público leitor, o registro de suas reflexões e práticas. Com isso, nos convidam a conhecer suas vivências que se articulam entre a Teoria Histórico-Cultural e o Movimento da escola Moderna Portuguesa.

Suely Amaral Mello

