

EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAIXADA FLUMINENSE: POLÍTICAS, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Organizadores

Anelise Nascimento

Eliane Fazolo

Jonas Alves da Silva Junior



Pedro & João
editores

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAIXADA FLUMINENSE:
POLÍTICAS, PRÁTICAS E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

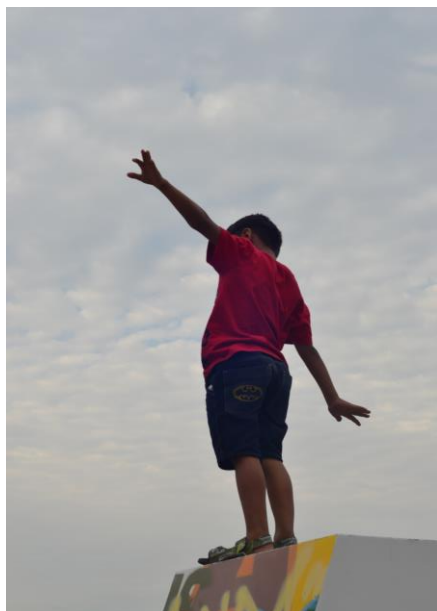
Financiamento



Anelise Nascimento
Eliane Fazolo
Jonas Alves da Silva Junior
(Organizadores)

EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAIXADA FLUMINENSE:

**POLÍTICAS, PRÁTICAS E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Anelise Nascimento; Eliane Fazolo; Jonas Alves da Silva Junior [Org.]

Educação Infantil na baixada fluminense: políticas, práticas e formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 295p.

ISBN: 978-65-5869-323-9 [Impresso]

978-65-5869-324-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558693246

1. Educação Infantil. 2. Baixada fluminense. 3. Formação de professores. 4. Prática pedagógica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Felipe Roberto | Colorbrand

Imagem da folha de rosto: Cristiano Cardoso

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

2021

DEDICATÓRIA

Dedicamos este livro à mulher, mãe, avó, sobrevivente de tortura nos porões da ditadura brasileira e presidenta do Brasil, DILMA ROUSSEF, que dedicou e dedica sua vida a um país em que estejam presentes a justiça, a igualdade de oportunidades, a liberdade e a paz.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **11**

Anelise Nascimento

Eliane Fazolo

Jonas Alves da Silva Junior

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

“PRÁTICAS ESCOLARIZADAS” NAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, UM DESAFIO AINDA A SER VENCIDO **17**

Cássia Tallita Rodrigues de Oliveira

Núbia de Oliveira Santos

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – OBSERVAR, ANALISAR E COMPREENDER **35**

Luciana da Silva Gomes Ribeiro

Rejane Brandão Siqueira

NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL **53**

Aline da Fonseca Barros

Jonas Alves da Silva Junior

A FORMAÇÃO NA PRÁXIS COM OS BEBÊS: relatos da mudança **69**

Rafaela Rosa da Costa

Iolanda Araujo

DAS INTUIÇÕES AOS CONCEITOS: contribuições de Schopenhauer para a Educação Infantil Rosana da Costa Lopes Vilmar Debona	87
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: desatar nós e construir laços Cristiane Maria de Souza Antunes Luciana Hallak	107
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CRIANÇAS DE QUATRO ANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: políticas e práticas da Educação Infantil Luciana Francisca Paiva da Silva Anelise Nascimento	125
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

“COMBINADOS? OS COMBINADOS NÃO EXISTEM MAIS, OS COMBINADOS FORAM EMBORA”: a prática do profissional recém- formado na Educação Infantil Karina Fernandes do Nascimento Marcelino Edileuza Dias de Queiroz	141
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

LINGUAGENS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AS REDES SOCIAIS COMO ALIADAS NA RELAÇÃO CRECHE E FAMÍLIA Monica Ferreira da Silva Vieira Aristóteles Berino	157
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

“TIA BOTA A GALINHA PINTADINHA?” O LUGAR DAS PREFERÊNCIAS MUSICAIS DAS CRIANÇAS NA CRECHE Suellen Cristina Gomes de Sampaio Núbia Santos	177
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MÚSICA É ARTE: reflexões sobre música na educação infantil a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Carolina Brito Pereira Xênia Motta	197
O PAPEL DA LITERATURA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: um mergulho pelas histórias Carla Soares de Souza Sampaio Nazareth Salutto	213
LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: caminhos para a formação do leitor Catia Lima Costa Monica Pinheiro	229
LITERATURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Vanessa Paixão da Costa Renato Nogueira	245
REFERÊNCIAS	269

APRESENTAÇÃO

O livro que chega às mãos dos leitores é resultado de um processo de formação continuada de professores da primeira etapa da educação básica: a educação infantil. São quatorze artigos que têm em comum o exercício da prática e da pesquisa em escolas públicas, como veremos a seguir.

Trata-se de obra que se propõe mapear, analisar, socializar aspectos do contexto da Educação Infantil na Baixada Fluminense a partir do olhar de professoras, professores e profissionais que atuam nas suas redes. A relevância do material ora apresentado se dá tanto no seu aspecto teórico-metodológico, quanto no diálogo que trava com os atores das redes, aprofundando criticamente cenários de atuação. Há pesquisas qualitativas, relatos de experiência, revisão de literatura, interações encontradas/gravadas entre professores e crianças constituindo uma diversidade de propostas que dão ao seu conteúdo um panorama rico e diverso das várias formas de atuação de professores e professoras, temas variados e um importante destaque para o papel da educação infantil na sociedade atual.

A educação infantil, como as demais etapas da educação básica, mostra qualidade bastante aquém da adequada, conforme atestam diferentes estudos e pesquisas na área e mesmo os documentos oficiais do Ministério da Educação. Entre os fatores responsáveis por essa situação, encontram-se a formação insuficiente dos profissionais que atuam na área, seja por falta de habilitação prévia, seja porque essa habilitação não comporta as especificidades da educação das crianças na faixa de zero a cinco anos.

Tais especificidades estão explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de dezembro de 2009. As DCNEI são uma das principais referências dos artigos dessa coletânea. O que faz desse livro uma resposta às atuais políticas

para a educação das crianças brasileiras. No livro estão reafirmadas as concepções de infância (sujeitos da cultura e linguagem) e de educação infantil (cujo objetivo são as interações e brincadeiras) presentes nas DCNEI. Para defender essas concepções foi necessário que os autores, também professores, desnaturalizassem o familiar, olhassem para as práticas como meio de encontrar respostas para as inquietações que nessa obra se mostram como sendo desse grupo de professores/investigadores, mas que são de muitos docentes pelo Brasil a fora. A diversidade dos contextos observados, tomados como cenários de reflexão e crítica, que orienta os temas abordados nos artigos. O material está organizado em três eixos.

O primeiro eixo, “Escola de educação infantil” apresenta artigo que trazem o espaço da instituição como lócus das experiências e vivências com as crianças. Os textos discutem práticas e fundamentos da educação infantil, com ênfase ao papel e função do espaço físico, não como elemento passivo no processo educativo, mas que deve estar integrado à proposta pedagógica e às ações do professor na organização dos ambientes internos e externos. Nesse sentido, a dimensão estrutural das condições desses espaços tem relevância, uma vez que a maneira como está organizado materializa concepções, propostas e apostas das instituições. O objetivo foi reunir os trabalhos cujos atravessamentos das “práticas escolarizadas”, presentes em turmas de educação infantil, revelam incoerência com as orientações preconizadas com documentos oficiais como as DCNEI.

O segundo eixo traz discussões relativas às “Políticas para Educação Infantil”. Do entendimento do Estatuto da Criança e do Adolescente como uma conquista e reconhecimento da criança como sujeito de direitos, passando por pesquisas que busquem conhecer as propostas de inclusão das crianças de quatro anos na educação básica dos municípios da Baixada Fluminense, o eixo culmina com a percepção de como a educação infantil, ao longo dos anos, vem ganhando reconhecimento no país por meio das lutas dos movimentos sociais e das legislações que corroboraram para

garantia dos direitos das crianças. Os artigos refletem sobre a prática do profissional, as legislações pertinentes à essa etapa da educação básica e, por fim, e não menos importante, buscam contribuir para caminhos possíveis para a consolidação desses profissionais no campo da infância.

O terceiro e último eixo, “Linguagens e práticas na Educação Infantil”, reúne artigos que se utilizam de diferentes temas para discutir o papel da linguagem nas práticas cotidianas, no desenvolvimento oral e social das crianças. Os textos passam pelas redes sociais como ferramenta de interação das famílias com o ambiente das creches, pelas preferências musicais das crianças, entendendo a música como parte importante da proposta curricular e expressão da arte, dando atenção às formas de negociar as demandas musicais atravessadas pelo consumo e pela publicidade. Também discutem o papel da literatura buscando perceber o desafio da escola em formar leitores que não somente decodifiquem os signos, mas que se tornem leitores plurais, críticos, reflexivos atuantes na sociedade em que vivem incluindo, aqui, as difíceis, mas necessárias discussões relativas à educação étnico racial.

Na perspectiva de seus conteúdos, o conjunto se apresenta atual e diversificado, despertando interesse pelo espectro de assuntos, temas e métodos que contempla. Desde pesquisas de campo em quase todos os artigos, com metodologias etnográficas, até assuntos segmentados por “disciplinas” na área da educação infantil, como música, literatura e educação física, até considerações filosóficas tangendo teorias do conhecimento – tudo isso subsidia reflexões e ações para políticas educacionais, sobretudo nas periferias sociais e no espaço público. O viés político que atravessa os artigos prospera a partir de uma preocupação generalizada da parte de seus/suas autores/as em problematizar avanços universalizantes em relação às políticas para educação infantil em face de constrangimentos claramente decorrentes da luta de classes e do processo de democratização do país a partir da Constituição de 1988.

Para além desses aspectos postos nas políticas públicas para a infância, é importante ressaltar que a formação de professores na

graduação, no âmbito dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, tem, no bojo desses temas aqui apresentados, farto e rico material de discussão e reflexão possibilitando a articulação indissociável da teoria e da prática. Poder utilizar no espaço da sala de aula dos cursos de graduação as questões e temas que compõem este livro enriquece o trabalho do docente e a formação do aluno/professor, aumentando o repertório cultural e acadêmico tão importante para uma formação crítica, múltipla e de qualidade.

Esperamos que este livro contribua para essa formação e para o fortalecimento do diálogo universidade-sociedade.

Anelise Nascimento

Eliane Fazolo

Jonas Alves da Silva Junior

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

“PRÁTICAS ESCOLARIZADAS” NAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, UM DESAFIO AINDA A SER VENCIDO

Cássia Tallita Rodrigues de Oliveira
Núbia de Oliveira Santos

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir os atravessamentos das “práticas escolarizadas” presentes em turmas de educação infantil inseridas em uma escola de ensino fundamental da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. As reflexões apresentadas tomam como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil (DCNEI) e a Resolução CNE/CEB nº 05/09. As análises apresentadas partem da observação do cotidiano de 4 turmas de educação infantil, buscando compreender como se dão as práticas pedagógicas no que se refere ao trabalho realizado com as crianças, tomando como aspectos norteadores a organização do espaço, o tempo do brincar – as interações – e os recursos.

Palavras-chave: escolarização; educação infantil; práticas pedagógicas.

Este artigo busca problematizar os atravessamentos das “práticas escolarizadas” presentes em quatro turmas de educação infantil inseridas em uma escola de ensino fundamental da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Cabe ressaltar que o termo “práticas escolarizadas” não foi tratado nesse texto sem considerar a necessidade de uma reflexão sobre o que chamamos de escolarizado, pois se a criança está na escola, como pensar suas práticas? Assim, falamos, exclusivamente, da educação e das práticas identificadas como antecipação da alfabetização ou aquelas que revelam uma supervalorização do aprendizado da língua escrita em detrimento das brincadeiras, bem como a valorização dos conteúdos próprios do

ensino fundamental, a saber: o aprendizado de letras e números, por exemplo, e o uso de cadernos, livros didáticos e provas como instrumentos de avaliação.

As análises presentes neste artigo partem da observação do cotidiano de 4 turmas de educação infantil de uma escola que atende até o 5º ano do ensino fundamental, no sentido de melhor compreender como se dão as práticas pedagógicas naquela instituição, no que se refere ao trabalho realizado nas turmas de educação infantil. Os aspectos norteadores do nosso olhar foram a organização do espaço, o tempo do brincar – as interações – e os recursos.

Cabe ressaltar, ainda, que as reflexões aqui apresentadas tomam como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil (DCNEI aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2009, (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), dada a sua importância como instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de educação infantil.

É importante considerar que a história da trajetória do atendimento a crianças pequenas, desde o assistencialismo até a sua função educacional, atravessa, ainda hoje, o cotidiano das práticas nas instituições de educação infantil. No Brasil, as primeiras instituições de educação infantil surgiram com um caráter assistencialista; com o fortalecimento do feminismo no país, o objetivo do atendimento era auxiliar as mulheres que estavam inseridas no mercado de trabalho. Destaca-se como função assistencialista, sobretudo, a educação de creche e a função educacional, principalmente na chamada “pré-escola”. Esse contexto intensificou uma segregação entre a educação nas creches, percebida como atendimento destinado às camadas populares, e a pré-escola, voltado para as classes média e alta. Percebemos, também, uma distinção nos atendimentos: a creche voltada principalmente para os cuidados corporais e a pré-escola como instituição preparatória para o ensino fundamental.

Outros fatores como a mortalidade infantil, desnutrição e adventos de doenças, também auxiliaram a criação de ambientes

de educação para crianças pequenas fora de seu seio familiar. Somando ao fato de não existirem políticas públicas definidas para este segmento, a expansão de instituições de educação infantil ocorreu de forma desordenada, gerando precarização no atendimento feito, prioritariamente, por profissionais sem formação pedagógica adequada.

Esse contexto de atendimento perdura até a consolidação da Constituição de 1988, quando a educação – hoje compreendida como educação infantil – começa a ser regulamentada. A educação de crianças entre 0 a 6 anos passa a ser reconhecida legalmente como dever do Estado, o que constituiu um marco na história da educação no país. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma esse direito, estabelecendo, ainda, políticas de participação na implementação de políticas para a infância. Também com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), em 1996, foi evidenciada a importância da educação infantil, fornecendo valorização ao trabalho pedagógico com as crianças pequenas, e reconhecendo as especificidades do atendimento a essa faixa etária.

A partir da LDB, a educação infantil ganha importância e maior destaque, por conseguinte, passa a integrar a Educação Básica, sendo essa, então, reconhecida como sua primeira etapa. A legislação ratifica a mesma como direito da criança e dever do estado, mas sob a forma de diretriz, incorporada à maior legislação educacional do país. É importante destacar que a educação infantil, a partir da Lei nº 12.796, de 2013, possui matrícula obrigatória para crianças de 4 a 5 anos, expressando, mais uma vez, a sua relevância para a vida das crianças.

Em seus três artigos específicos para o segmento, a legislação aponta como deve ser a organização da educação infantil, além de assinalar o seu objetivo, no artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Desta forma, percebemos que a educação

infantil constitui-se como alicerce para o pleno desenvolvimento da criança, representando um importante papel neste desenvolvimento. A inserção da educação infantil na Educação Básica reconhece que a educação formal, diferente da educação familiar, se inicia nos primeiros anos de vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI) apresentam-se como documento mandatário, uma vez que, na forma de lei, asseguram os direitos e especificidades das crianças de 0 a 5 anos, além de expressar sua concepção de criança como sujeito e do currículo da educação infantil. Assim, no artigo 3º expressa que:

O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 3º).

Neste artigo, percebemos que o documento apresenta uma clara concepção de currículo, apontando a importância de articular os saberes infantis com o conhecimento construído pela sociedade e orientando o educador a pensar no que é melhor para a criança e não para si próprio. Entender o currículo da educação infantil significa aceitar que o mesmo deve considerar as singularidades do público infantil, respeitando a criança e seus interesses, além de planejar as ações pedagógicas de forma integrada.

Já em seu artigo, as DCNEI apresentam a criança reconhecida como sujeito de direitos e como centro do planejamento curricular, conforme podemos observar no artigo 4º:

As propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 4º).

Aqui aponta-se a valorização da primeira infância, reconhecendo as necessidades e singularidades das crianças, reconhecendo-as como sujeitos e demonstrando, de forma clara, que as propostas para a educação infantil devem ser diferenciadas das do ensino fundamental.

No artigo 8º do documento, os objetivos a serem alcançados pelas unidades de educação infantil – referentes ao acesso ao conhecimento que deve ser apresentado para as crianças – devem contemplar a proposta pedagógica das unidades, utilizando a brincadeira como um dos principais elementos. Desta forma, é possível constatar que os conhecimentos desenvolvidos no ambiente infantil devem ser apresentados, construídos e desenvolvidos considerando a participação da criança como sujeito ativo nestas ações.

As DCNEI expressam em seu artigo 9º que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, garantindo e ratificando o direito do brincar das crianças pequenas. Assegurar o espaço da brincadeira na educação infantil significa garantir o exercício de sua cidadania e produção de cultura.

O documento apresenta, ainda, orientações para a avaliação, na educação infantil. Segundo o artigo 10º “as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”. Considerando esse elemento, podemos perceber que a avaliação deve ser entendida como fator importante para adequar as práticas pedagógicas no ambiente infantil, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento integral da criança.

Assim, podemos afirmar que as DCNEI possuem importante função para a qualificação do trabalho pedagógico na educação infantil, garantindo os direitos das crianças e norteando a forma de conduzir as práticas pedagógicas dentro das instituições de educação infantil, representando um documento essencial e de extrema importância para a educação das crianças pequenas.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA COMO EIXO NORTEADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo as DCNEI, as propostas pedagógicas da educação infantil devem ter como eixo norteador as brincadeiras e interações, como já mencionamos anteriormente. Portanto, entendemos que as ações realizadas nas creches e pré-escolas devem sempre favorecer o brincar das crianças, pois a brincadeira tem muita importância para o seu desenvolvimento integral.

As brincadeiras devem estar presentes em todas as etapas da educação infantil, em que as crianças estão descobrindo o mundo, criando, recriando e experimentando. Suas instituições devem prever, em sua proposta, elementos de ludicidade, brincadeiras e interações, respeitando os interesses e especificidades da faixa etária atendida. Sendo o principal modo de expressão da infância, é essencial garantir o espaço de brincar e assegurar uma educação que respeita a criança e seus modos de estar no mundo, que reconhece o brincar como um direito.

Através da brincadeira, a criança cria e recria o mundo a sua volta, explorando suas possibilidades e potencialidades. A mesma permite que as crianças desenvolvam capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, proporcionando, também, o desenvolvimento de áreas da personalidade, como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Neste sentido, para atender à finalidade do desenvolvimento integral da criança, é preciso entendê-la globalmente, ou seja, organizar atividades prazerosas e significativas, envolvendo o brincar e as interações. Essas atividades possuem potencial educativo, proporcionando às crianças diversificadas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento; e para favorecer esse desenvolvimento, as crianças devem vivenciar experiências adequadas, interagindo com seus pares e inserida em um ambiente sociocultural desafiador.

É importante ressaltar que as brincadeiras não podem se reservar apenas à sala de aula, essa brincadeira pode e deve acontecer em todo o espaço escolar, como no pátio, no parque, nos jardins, entre outros; envolvendo o contato com a natureza e seus elementos, como brincar na areia, na terra, com pedras, folhas de árvores etc. Essa vivência é tão importante quanto as outras, pois desta forma a criança pode sentir, vivenciar e explorar o mundo. As práticas pedagógicas das instituições devem prever oportunidades de brincadeiras em que o corpo seja o “brinquedo”, possibilitando que a criança se expresse, realize movimentos amplos, apropriando-se de sua liberdade e demonstrando desejos e expectativas.

Percebemos, então, que a brincadeira aparece como forte elemento de socialização infantil, pois auxilia a criança nesse processo. Pela brincadeira, a criança apresenta-se como membro de uma sociedade detentora de características e valores próprios, dos quais ela se apropria e também exerce influência. E a forma mais eficaz de promover a socialização, é partindo do brincar e do lúdico, dentro do ambiente escolar. Durante a brincadeira, a criança interage com outras crianças e adultos, aprende a compartilhar seus pertences e também cria laços afetivos. Lidando com diferentes situações no brincar, a criança cria condições e formas de interagir que irão servir de auxílio na vida adulta – é uma porta de entrada no mundo social.

Brincar é uma experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e ressignificados pela ação coletiva das crianças, abrindo, para elas, múltiplas formas de interpretação da realidade. Percebemos, desta forma, que seu espaço na rotina da educação infantil enriquece as experiências que as crianças terão, fornecendo subsídios para a sua formação social e cognitiva.

Educar, na primeira infância, não se limita em repassar informações, mas sim permitir que a criança construa seu conhecimento, dando o suporte para que ela tome consciência de si mesma e da sociedade. Favorecer o desenvolvimento global da

criança significa compreendê-la como um todo, permitindo que aprenda de maneira prazerosa e diversificada. Desta forma, entendemos que a criança precisa ter liberdade e autonomia para interagir com seus pares e, através da brincadeira, ampliar seu conhecimento de mundo. Inserir a criança em um ambiente excessivamente escolarizado, onde permanecem sentadas à mesa com um caderno na mão é uma maneira de impor à criança um papel passivo no ambiente de aprendizagem, em que não são favorecidas as necessidades infantis e pouco contribuem para seu pleno desenvolvimento.

A partir da afirmativa sobre a importância da brincadeira na educação infantil e que a mesma constitui seu eixo norteador, é necessário compreender que as crianças de até 5 anos de idade devem ser expostas a situações e experiências de aprendizagem onde o brincar esteja sempre presente, pois

A brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida, no cotidiano de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura. (CORSINO, 2006, p. 8).

Portanto, é importante respeitar as características da educação infantil, buscando oferecer ações pedagógicas adequadas à criança pequena, valorizando as crianças em suas múltiplas dimensões e capacidades de se desenvolver, conhecer e ressignificar o mundo. Não sendo necessário que haja antecipação de conteúdos e elementos inerentes ao ensino fundamental. As singularidades da educação infantil compõem a sua identidade e a identidade das crianças que a frequentam.

AS PRÁTICAS EM FOCO

A escola – campo de observação – está situada em um bairro pequeno de um município da Baixada Fluminense, no Rio de

Janeiro e pertence à rede pública municipal. Atende 433 crianças em dois turnos: manhã e tarde. O primeiro turno funciona de 7:30 até 11:30 e o segundo turno das 13:00 até as 17:00. São 16 turmas que se iniciam no Pré I até o 5º ano do ensino fundamental. Possui 2 turmas de educação infantil em cada turno: Pré I para crianças de 4 anos e Pré II para crianças de 5 anos.

A gestão da unidade é composta por: 1 diretora, 1 dirigente de turno para manhã e 1 para tarde, além de 2 orientadoras pedagógicas e 2 orientadoras educacionais. O espaço físico é composto por 8 salas de aula e 1 sala de recursos, 1 sala dos professores, 1 biblioteca, 1 refeitório, 1 cozinha, 2 despensas, 2 banheiros masculinos e 2 banheiros femininos, 2 banheiros para funcionários e 1 almoxarifado. Conta, ainda, com um pátio externo para a utilização de todas as turmas da escola, não havendo determinações sobre o uso do mesmo por segmento.

Os banheiros são compartilhados por todos os alunos da escola, não havendo banheiros exclusivos para as turmas de educação infantil, além de não apresentar acessibilidade para as crianças pequenas, pois suas pias e vasos sanitários não são apropriados ao tamanho das crianças da educação infantil.

A escola possui 2 andares e as turmas de educação infantil encontram-se no andar térreo, compartilhando todo o restante do espaço físico da escola com as crianças maiores. O acesso para o segundo andar é realizado através de uma rampa. Não há distinção ou separação do espaço para as crianças menores. O mobiliário é diferenciado apenas para a turma do pré I, que possui jogos de mesa e cadeiras em tamanho e aparência adequadas à faixa etária. Já a sala da turma de pré II utiliza o mesmo mobiliário que as demais turmas do ensino fundamental: carteiras individuais. Entretanto, há um consenso dos professores de que é necessário um mobiliário adequado à faixa etária das crianças.

Imagem 1 – Sala do Pré I (crianças de 4 anos)



Fonte: acervo da pesquisadora

Imagem 2 – Sala do Pré II (crianças de 5 anos)



Fonte: acervo da pesquisadora

Essas duas imagens já nos colocam diante do primeiro aspecto norteador do nosso olhar, que é a organização do espaço. Observando as salas, mais especificamente a do pré II, percebe-se uma ausência de identidade na unidade escolar. Além das salas, considero importante trazer outros elementos que tiram das crianças a garantia de uma educação infantil com o mínimo de consonância com que regulamentam as DCNEI, isto é, um espaço específico para a pré-escola, com salas de atividade com mobiliários adequados a sua faixa etária, banheiros e instalações adaptadas para crianças pequenas, ausência de materiais, recursos, brinquedos, entre outros.

A partir da observação do espaço e da organização do ambiente, é possível compreender a concepção de criança presente na instituição. As salas não possuem as dimensões adequadas, desconsiderando as características das crianças pequenas em que o ambiente deve ser organizado de forma que as crianças possam recriá-lo e transformá-lo.

Por outro lado, durante a observação, foram percebidas estratégias utilizadas pelas professoras para tentar superar os obstáculos encontrados no dia a dia do ambiente escolar, no que se refere ao espaço. Na turma do pré II, por exemplo, as educadoras organizam as carteiras em grupos de 4 ou formando uma grande fileira com elas, promovendo, assim, a possibilidade de interação das crianças.

O segundo aspecto se refere às brincadeiras e interações. O recreio é o único momento de interação entre as crianças, sem a intervenção dos adultos. As turmas possuem como único tempo livre, estabelecido pela escola, o período de 15 minutos para almoçar ou lanchar – este horário é o mesmo definido para as demais turmas da escola.

Esse tempo livre também costuma ser aproveitado pelas crianças como momento de lazer, para brincar, correr e se divertir. De fato, com a ausência de um parquinho ou pátio externo reservado para a educação infantil, percebemos que dispor de apenas 15 minutos livres não supre as necessidades das crianças. Consideramos esse contexto uma prática escolarizada, porque valoriza a atividade de “sala de aula” como mais importante do que as atividades livres em que as crianças interagem entre si, de forma livre e autônoma.

Analizando esse fato, percebemos uma desvalorização das interações infantis, uma vez que o tempo determinado é curto, dificultando as possibilidades de construção de autonomia, significação do ambiente e identidade infantil. Conforme apontado nas Diretrizes Curriculares, em seu artigo 4º, as interações e relações que as crianças vivenciam são de grande importância para que produzam cultura e sentidos sobre o mundo.

Percebemos que as DCNEI não estão sendo contempladas na organização do tempo e espaço para as turmas da educação infantil da escola observada, pois é indicado, ainda no mesmo artigo – 4º – , que a criança deve ser o centro do planejamento curricular. Outro fator importante a ser destacado se refere ao comportamento que é esperado das crianças dentro de suas salas de aula. A maioria das professoras atribui grande importância para a ordem e o silêncio, sobretudo, no momento das atividades nas folhinhas. É exigido que as crianças não conversem e prestem bastante atenção nas atividades que estão realizando, por se constituir em um “momento sério” do dia. No entanto, Corsino, Motta e Santos (2009) apontam que

conceber as crianças como atores sociais não implica uma visão de escola e cultura escolar que se alinhe a uma idéia de socialização com uma única direção, em que compete às novas gerações apenas obedecer, imitar e seguir as gerações mais velhas. (CORSINO; MOTTA; SANTOS, 2009, p. 127).

Portanto, práticas como essas ferem a concepção de criança como ator social, colocando-a em uma posição passiva dentro do espaço infantil. Essa tentativa de “adestramento” nos revela um exercício de poder e controle sobre a criança, sugerindo a formação de sujeitos disciplinados e submissos, conforme apontam estudos de Foucault (1999). Percebemos, aqui, uma tentativa de iniciar a criança no modelo que se seguirá pelos anos seguintes de sua vida escolar. Tal prática busca inserir a criança no papel de aluno, ser obediente e passivo, que respeita as normas e regras estabelecidas. A supervalorização de um comportamento padronizado nos remete, mais uma vez, a um processo de escolarização e controle do corpo, desconsiderando que a criança precisa falar, se expressar e interagir com seus pares, criando sentidos para suas ações dentro da escola.

Dando continuidade a nossa observação, é importante destacar a presença de recursos encontrados no ensino fundamental espelhados na pré-escola. Nas turmas de educação infantil, todas as crianças possuem cadernos com pauta. Outro aspecto relevante é que todas as crianças fazem dever de casa. Essa prática é estimulada pela equipe pedagógica da escola, justificada como forma de acostumar as crianças, desde cedo, a “gostar de estudar”. Tal afirmação sugere, mais uma vez, que as turmas de pré-escola desta instituição possuem caráter preparatório, negando suas outras dimensões.

Entendemos que, prioritariamente, a criança deve desenvolver habilidades e conhecimentos através das brincadeiras e do lúdico, pois a criança deve, na educação infantil, vivenciar experiências prazerosas e significativas. Uma das professoras afirma que a maioria das tarefas de casa são realizadas pelos pais das crianças, ratificando a ausência de sentido para a criança de tal prática.

Foram observadas, também, situações em que as crianças são obrigadas a copiar do quadro. Essa prática revela uma maneira

imprópria de ação pedagógica na educação infantil, pois tal atividade não dispõe de significado para a criança pequena. Nesse contexto, é possível indagar se as escolas de ensino fundamental, que possuem turmas de educação infantil, não promovem um contexto de cobrança, no sentido de preparar as crianças para o que vão encontrar no ano seguinte.

A partir da observação e reflexão sobre as práticas apresentadas até aqui, podemos perceber uma concepção de educação infantil presente nesta escola: educação preparatória para o ensino fundamental.

Corsino afirma que:

o fato de as instituições de educação infantil serem entendidas como espaços ambientes educativos não significa adotar o modelo escolar vigente, que costuma ter uma prática pedagógica voltada para conteúdos segmentados e fragmentados e atividades dirigidas por professores com alunos cumprindo tarefas e passando grande parte do tempo dentro de uma sala de aula. (2006, p. 11).

É possível compreender que a educação infantil não deveria seguir o modelo do ensino fundamental, mesmo que as turmas se encontrem em uma mesma escola. Respeitar as especificidades das crianças é um fator essencial para o sucesso do desenvolvimento integral dentro da educação infantil. Reproduzir práticas escolarizadas não contribui na formação da criança, pois despreza o espaço privilegiado de formação cultural e humana, as interações e a ampliação do conhecimento que o ambiente infantil deve proporcionar às crianças.

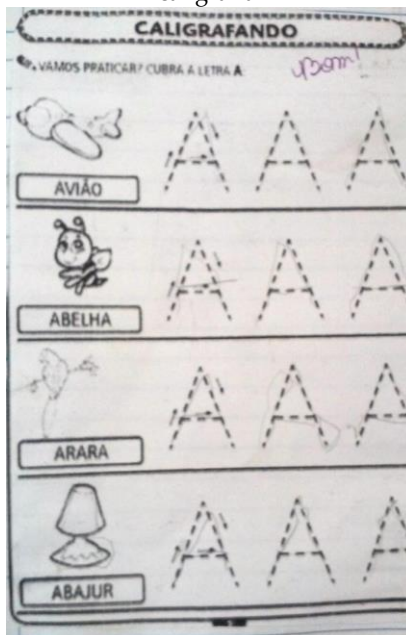
Ainda no que se refere aos recursos utilizados nas turmas de educação infantil, uma das principais críticas às práticas escolarizadas se constituem no uso das fichas de atividades, as chamadas “folhinhas”, como base para as aulas nas turmas de educação infantil. Abaixo exemplos de fichas de atividade encontradas em cadernos das crianças nas turmas observadas:

Imagem 3 – Atividade de coordenação motora



Fonte: acervo da pesquisadora

Imagem 4 – Atividade para treino de caligrafia



Fonte: acervo da pesquisadora

Esse tipo de atividade apresentada no exemplo 1 busca promover a coordenação motora grossa através de exercício de pontilhado, além de destacar a presença do treino da grafia de uma letra do alfabeto. No entanto, nessa ficha não há espaço para a criança expressar sua criatividade e refletir sobre a cultura escrita, pois nela seus movimentos são limitados a meros traçados, configurados como treino motor e exercício de prontidão para a alfabetização.

É possível perceber que ao executar atividades dessa natureza, a criança se encontra em posição desprivilegiada em seu desenvolvimento. Vemos, também, que essa atividade parece ser obsoleta e inapropriada, uma vez que existem diversas possibilidades de estimular o desenvolvimento da coordenação motora da criança, através de experiências lúdicas e significativas.

Já no exemplo 2, podemos perceber que se trata de uma ficha para treino motor pelo traçado de letras com enfoque alfabetizador,

pois na mesma existem desenhos iniciados com a letra apresentada. Além da nomenclatura dos desenhos, parece buscar articular a identificação da letra com a imagem e seu nome. Este tipo de atividade denota um caráter inadequado de trabalhar com a linguagem na educação infantil, tratando-se de uma atividade repetitiva, sem ludicidade, sem motivação e sem alegria.

As fichas de atividade, conhecidas como “folhinha” ou “trabalhinho” consistem em atividades de exercício motor com pontilhados, grafar letras e números, colorir desenhos, entre outros, e em maioria são retiradas da internet. Uma vez que as atividades da educação infantil devem ser vivenciadas, priorizando as interações, esse tipo de atividade não corresponde a essa premissa. Portanto, o desenvolvimento da criança está ligado às interações que constrói em seu cotidiano. Não há menção alguma à utilização de fichas de atividade na educação infantil, tampouco esse tipo de atividade é considerada uma interação. Ao contrário, tal atividade induz a criança a comportar-se de forma padronizada e formal.

Em diversos casos, essas fichas são oferecidas às crianças de forma descontextualizada e, ainda, em grande quantidade, ocupando a maior parte do tempo que as crianças permanecem no ambiente infantil. No entanto, essa forma de conduzir as turmas de educação infantil não contempla as diferentes dimensões que um bom trabalho com crianças apresenta, conforme afirma Corsino (2006, p. 7)

Um trabalho de qualidade para as crianças pequenas exige ambientes acolhedores, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua auto estima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. Ambientes que se abram à brincadeira, que é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte.

Podemos perceber que a utilização de fichas de atividade como base para as práticas na educação infantil não contém os

requisitos necessários para uma educação de qualidade e, tampouco, as características principais para a abordagem pedagógica dessa faixa etária. É necessário compreender a importância que a educação infantil possui quando é feita de maneira que considere as especificidades das crianças pequenas. E, ainda, segundo as DCNEI, em seu artigo 11º:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009).

O adiantamento dos conteúdos e o trabalho de forma segmentada é uma prática equivocada, que não deve ser seguida, uma vez que não respeita a criança em suas características e não oferece condições de apropriação de cultura.

Mesmo em turmas de transição para o ensino fundamental, as propostas devem ser adequadas para esta fase da vida da criança, evitando, assim, um rompimento brusco nesta transição. No entanto, isto não significa buscar moldar as crianças no padrão escolar vigente, submetendo-as a aplicação de inúmeros “trabalhinhos”, no seu cotidiano.

Infelizmente, foi notado que os cadernos se encontram repletos de atividades como as apresentadas anteriormente, compostas, em sua maioria, por exercícios repetitivos e exaustivos até mesmo para crianças maiores. Percebemos, mais uma vez, que as práticas escolarizadas estão muito presentes nas turmas de pré-escola. As crianças são expostas, diariamente, a atividades como estas, mais de uma vez por dia.

A partir dessa observação, percebemos que há pouco espaço para o brincar, que de acordo com Borba (2006, 47), é uma “experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.” Sendo assim, a grande exploração das fichas no cotidiano infantil despreza todas

as outras formas de favorecer o desenvolvimento das crianças a partir da brincadeira, efetivando-se, dessa maneira, uma educação de qualidade que respeita a criança.

A utilização dos cadernos para o registro das fichas de atividade e tarefas de casa torna-se uma ação pedagógica mecânica e repetitiva para as crianças, desconsiderando uma gama de possibilidades e situações que essas poderiam vivenciar com o envolvimento das brincadeiras e da ludicidade. Ao limitar a atuação das crianças para a execução de atividades copiadas, com pouco ou nenhum sentido, limita-se também a capacidade da criança de atuar como sujeito ativo da sua aprendizagem, as enquadrando como sujeitos passivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações e brincadeiras, conforme orientado pelos documentos oficiais, constituem os pilares da educação infantil, que devem ser respeitados. É importante perceber a criança como protagonista do seu próprio desenvolvimento e permitir que ela vivencie esta fase de sua vida, na educação básica, da melhor maneira possível.

De acordo com a pesquisa, não existe contribuição positiva sobre a antecipação de conteúdos e características inerentes ao ensino fundamental para a formação dessas crianças. A observação revela, ainda, que as práticas pedagógicas adotadas pela instituição não parecem adequadas, nem mesmo, para as crianças maiores. Portanto, é necessário compreender as especificidades de cada faixa etária e também estabelecer uma constante reflexão acerca do seu fazer pedagógico, pois esses afetam diretamente as crianças e podem alterar sua relação com a escola por toda sua trajetória.

Diante do que foi apresentado, podemos perceber que superar as práticas escolarizadas na educação infantil constitui-se em um desafio para os envolvidos. Uma vez que essas práticas encontram-se de forma arraigada, no ambiente infantil, sobretudo por ter sido

desta forma durante muitos anos, a adequação para a educação das crianças pequenas torna-se ainda mais difícil.

O texto nos leva a refletir acerca do papel que as crianças dessa unidade exercem nesse espaço de educação. Sua identidade infantil se revela prejudicada, uma vez que existem diversas dificuldades para sua expressão; há, também, uma pressão para que essas crianças se enquadrem nos moldes de “aluno” desejados pela instituição.

É importante destacar, também, a importância da formação continuada dos professores e demais envolvidos com a educação infantil. Formação essa que pode fazer toda a diferença em sua prática e na concepção de criança que possuem, permitindo a atualização de seus conhecimentos e possibilitando uma educação de qualidade para as crianças, de forma que o direito de “ser criança” seja preservado.

Desconstruir as práticas escolarizadas se constitui em um desafio, mas que pode ser superado. Para isso, faz-se necessário um compromisso e união de todos os envolvidos, possibilitando o oferecimento de uma educação infantil que valorize e priorize a crianças como sujeitos e produtores de cultura.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – OBSERVAR, ANALISAR E COMPREENDER

Luciana da Silva Gomes Ribeiro

Rejane Brandão Siqueira

RESUMO

A partir do momento em que é definida como primeira etapa da Educação Básica, a educação infantil passou a ser um direito de todas as crianças, garantindo-lhes o direito à matrícula em espaços de creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), que têm a finalidade de promover o seu pleno desenvolvimento. O espaço físico não deve ser visto como elemento passivo no processo educativo, pois deve estar integrado à proposta pedagógica e às ações do professor na organização dos ambientes internos e externos. Portanto, a estrutura desses espaços tem grande importância, uma vez que a maneira como está organizada e utilizada, materializa a proposta da instituição. Em primeiro lugar, conhecer a criança com quem se está trabalhando é fundamental para a organização de um ambiente que seja de seu interesse e capaz de estimulá-la a explorá-lo. O presente texto foi elaborado a partir do trabalho monográfico de conclusão de um curso de especialização em educação infantil. Diante disso, a partir dos documentos oficiais produzidos pela MEC e do referencial teórico e metodológico que orientaram as observações, registros e análise dos usos dos espaços no cotidiano de duas creches públicas, são feitos apontamentos em relação à influência do espaço no desenvolvimento das crianças, a maneira como os diferentes espaços são, ou não, explorados por elas e questionamentos relacionados à participação das crianças no planejamento e organização dessas creches.

Palavras-chave: creche; espaços; cotidiano da educação infantil.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) formam um conjunto de documentos que legitimam e organizam a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica e impulsiona a formulação e publicação de políticas e documentos com o propósito de nortear, orientar e embasar teórica e estruturalmente a organização e o funcionamento de creches e pré-escolas.

Desse conjunto, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de educação infantil (BRASIL, 2006) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2008) apontam, em seus textos, a preocupação de que os espaços de creches e pré-escolas tenham ambientes acolhedores, organizados e propícios às interações e brincadeiras, de modo que favoreçam as aprendizagens das crianças. Esses e outros documentos oficiais são destinados a orientar a organização e o funcionamento de espaços de educação infantil e trazem referências e parâmetros com vistas à oferta de uma educação infantil de qualidade. Mas de que forma esses textos se materializam nas propostas e práticas das creches? Como seria um espaço institucionalizado ideal para atender a crianças de zero a três anos? O que define a qualidade desses espaços? Quais os objetivos dos espaços oferecidos, hoje, em nossas creches? Como adultos e crianças se apropriam e exploram esses espaços? As crianças participam de sua organização? Como é dinamizada a organização tempo e espaço?

A partir dessas questões, por um período de seis meses, observamos e registramos em um caderno de campo o cotidiano de duas instituições de educação infantil – creches – buscando conhecer, captar e analisar os modos como crianças e adultos se apropriam dos espaços das instituições.

Inicialmente, entendemos oportuno assinalar que tomamos como ponto de partida a concepção de que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como eixos norteadores as brincadeiras e interações e que um trabalho de qualidade exige espaços bem organizados que promovam o desenvolvimento

integral das crianças, visando à construção do seu conhecimento por meio de experimentação, exploração e descobertas.

1 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Ao assumir um caráter essencialmente educativo, a educação infantil tem diante de si o desafio de organizar e adequar as instituições para esse fim, superando o seu histórico viés higienista e assistencial. Nesse sentido, o governo federal, cumprindo o seu papel no pacto federativo, desenvolveu um conjunto de documentos norteadores e orientadores a fim de oferecer as condições para a organização e funcionamento de uma educação infantil em espaços de qualidade.

1.1 Resolução 05/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI)

Essa Resolução trata, com destaque, algumas especificidades dos espaços de educação infantil e assinala que as propostas pedagógicas das instituições devem favorecer condições para a organização dos espaços e do tempo, de modo que as crianças façam uso, ao longo do período em que estão na creche, dos espaços internos e externos da instituição. No 7º artigo trata da organização do espaço, do tempo e dos materiais, definindo que essas instituições precisam organizar seus materiais, espaços e tempo de modo a favorecer o movimento das crianças pelos espaços e a acessibilidade para usarem os espaços e manusearem objetos, materiais e brinquedos com autonomia.

1.2 Referencial Curricular da educação infantil (RCNEI)

Esse é um documento de referência para o trabalho cotidiano e aborda o 'espaço' e os 'recursos materiais' como aspectos essenciais para um bom projeto educativo, considerados valiosos instrumentos

para contribuir no desenvolvimento das crianças, de modo que não podem ser vistos como elementos sem significado. Aponta, ainda, a necessidade de um espaço versátil, capaz de propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício de seu desenvolvimento e aprendizagem, e capaz de ser modificado pelos adultos e pelas crianças, respeitando as diferentes faixas etárias.

1.3 Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças

O documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” aponta critérios para que as creches organizem o trabalho de forma a garantir os direitos fundamentais da criança, dentre os quais destacamos aqueles ligados diretamente à organização dos espaços, no qual prevêm direito a um ambiente seguro, aconchegante e estimulante para as crianças da creche; assim como o direito ao contato com a natureza e o direito ao movimento em espaços amplos.

Esse documento estabelece que a organização das salas de atividades deve facilitar as brincadeiras e os espaços externos usados para permitir que as crianças se movimentem e brinquem. Além desses, são assinalados critérios para um atendimento em creche que contemple a criança como pessoa em desenvolvimento, que interage, brinca, fantasia, imagina e que também contemple as relações que ela constitui.

Diante disso, é fundamental – ainda que a creche seja um espaço que permita às crianças a realização de diversas atividades, como manusear livros, ouvir músicas, cantar e dançar – que o espaço possibilite que ela se expresse através de pinturas, jogos, brincadeiras, entre outras, de modo a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. Além disso, fazer uso de espaços amplos onde possam pular, correr, jogar bola, desenvolvendo, dessa forma, agilidade e equilíbrio; e, ainda, desde bem pequenas, utilizar os espaços externos, ao ar livre, para

brincar, sentindo-se protegidas e seguras em um ambiente acolhedor, com confiança para explorar, criar e se desenvolver.

1.4 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil

Elaborado em dois volumes, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil parte da concepção de que as crianças, desde o nascimento, são: I - cidadãos de direitos; II - indivíduos únicos e singulares; III - seres sociais e históricos; IV - indivíduos humanos, parte da natureza animal, mineral e vegetal (BRASIL, 2006, p. 13). No que tange as propostas pedagógicas das instituições, destaca a importância de que promovam a interação entre as diversas áreas do conhecimento, considerando necessária a organização de um espaço diversificado e intencional.

Ao orientar a organização dos espaços, materiais e equipamentos, são relacionados os parâmetros de que estes devem:

- a) Ser construídos e organizados para atender as necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças.
- b) estar adequados às crianças com necessidades especiais;
- c) Propiciar as interações e também desafiar a curiosidade e a imaginação, provocando e favorecendo a aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 42).

1.5 Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil

Elaborado com o intuito de planejar a organização da estrutura física das instituições de educação infantil, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil partem da concepção de que “[...] ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional [...]”. (BRASIL, 2006, p. 8). Devido a sua especificidade, o documento é resultado da integração de dois grupos profissionais – engenheiros e professores – tendo a criança como o principal

sujeito do processo educacional, considerando, desse modo, seus direitos e necessidades sobre o uso e exploração desses espaços.

Os parâmetros são relacionados considerando as especificidades dos espaços, por exemplo: as salas de atividades devem ser espaçosas e arejadas, e sempre que possível com janelas na altura das crianças; as instituições precisam ter área verde que permita o contato das crianças com a natureza; os banheiros devem ser um ambiente limpo e ter seu mobiliário adequado à altura das crianças; o mobiliário deve ser resistente, com boa durabilidade e que garanta a segurança das crianças; o local onde é preparada a alimentação deve ser de difícil acesso às crianças.

O conjunto de documentos relacionados nas seções desse capítulo tratam da organização e funcionamento das instituições de educação infantil, cujo objetivo central é promover uma educação de qualidade de modo que favoreça o pleno desenvolvimento da criança, reconhecendo as suas necessidades; com práticas que visem a interação das diferentes faixas etárias e possibilitem a movimentação das crianças pelos espaços internos e externos da creche.

2 OBSERVAR E ANALISAR PARA COMPREENDER O QUE REVELAM OS ESPAÇOS DAS CRECHES

Ludke e André (1986) destacam três estratégias de coleta de dados da pesquisa qualitativa: observação, entrevista e pesquisa – ou análise documental. A observação é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e consiste na aproximação do pesquisador do ambiente em que um determinado fenômeno ocorre, visando chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos investigados. A partir disso, nessa pesquisa optamos pela observação seguida do registro em cadernos de campo que teve como intuito captar os usos e apropriações dos espaços institucionais por adultos e crianças.

O trabalho de campo ocorreu por um período de seis meses, com a concordância dos sujeitos pesquisados. Foram realizados seis meses de observação e registro escrito de turmas de creche (0 a 3 anos) em

duas instituições públicas. Tendo em vista a integridade dos participantes, das instituições e da rede pesquisada; optamos por preservar as suas identidades, denominando-as creche I e creche II.

A creche I atendia a um total de 100 (cem) crianças com faixa etária entre dois e quatro anos de idade, em horário integral, divididas em quatro turmas alocadas no primeiro andar de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), em salas com mobiliário adaptado. O grupo de crianças é composto, em sua maioria, por moradores do próprio bairro e algumas crianças possuem irmãos estudando na mesma instituição.

A creche II é a adaptação do espaço de uma escola de ensino fundamental que passou a atender exclusivamente a educação infantil com duas turmas de creche, em horário integral, e sete turmas de pré-escola nos turnos manhã e tarde.

2.1 Quando as crianças chegam

A organização dos espaços de uma instituição é orientada pelo planejamento que aponta para a visão de mundo, de criança, e do processo educativo de quem o elabora.

Na creche I, a entrada, o desjejum, o almoço, a hora do sono, o almoço, o lanche e o jantar – que compreende, em média, 6h do tempo em que as crianças estão na creche – são atividades realizadas na sala de atividades. Dos modos de organizar os espaços, destacamos, inicialmente, a maneira como cada uma das quatro turmas observadas se organiza para receber as crianças na chegada à creche.

Turma A - seis jogos de mesas organizadas por cores com jogos de encaixe e blocos lógicos selecionados previamente pelo professor. Na chegada as crianças são recepcionadas e direcionadas a escolher aonde vão se sentar, contudo, a orientação é que permaneçam sentadas e não mexam na estante.

A sala é organizada por uma grande estante dividida por áreas do conhecimento com os objetos correspondentes (linguagem, Matemática, natureza e sociedade, Artes, Música e movimento), onde estão expostos brinquedos, jogos e materiais de uso diverso como tintas, giz de cera, massinha etc.

Durante a observação, identificamos: I. Uma proposta pensada por adultos, uma perspectiva superficial de que educar e cuidar é indissociável no trabalho cotidiano da creche; II. Na disposição dos móveis, materiais e brinquedos as peculiaridades infantis são, também, desconsideradas. III. As possibilidades de escolha, pelas crianças, estão subordinadas ao planejamento do adulto, ou seja, na verdade, elas não possuem liberdade de acesso, escolha para pegar, usar e guardar – o planejamento e os espaços são organizados para atender às necessidades dos adultos.

Turma B – as mesas estão arrumadas em dois grandes grupos coletivos e, ao chegar, as crianças podem escolher entre assistir a televisão, que fica ligada, reproduzindo um DVD e/ou explorar os brinquedos disponíveis na estante.

Turma C – as crianças são recepcionadas por um adulto e orientadas a tirar a agenda da mochila, colocar sobre a mesa da professora e sentar no “cantinho” da televisão para aguardar a chegada das demais e o momento de desjejum. Com o decorrer dos dias, percebemos que a rotina de entrada já havia sido assimilada pelas crianças.

A **turma D** é composta pelas crianças menores e, por isso, conta com três adultos que se revezam para recebê-las, em sua maioria, no colo e as colocar sentadas sobre um grande emborrachado no centro da sala.

Com a turma D chamou-nos a atenção o fato de estarmos no segundo semestre do ano letivo e a maioria das crianças ainda chorar no momento da entrada. Ao ser introduzida na rotina escolar, a criança pequena necessita e tem direito a um período de adaptação enquanto as relações com outros adultos, outras crianças, espaço e rotina estão em construção. A situação observada sinaliza para vínculos não consolidados e um descompromisso

com o momento de chegada das crianças, ou seja, a dinâmica não é afetiva, acolhedora.

Na **creche II**, nas duas turmas observadas, o procedimento de chegada é semelhante –as crianças são recepcionadas e direcionadas por um adulto para a troca de chinelos, troca de roupas, retirada de agenda das mochilas e depois levadas a participarem da primeira atividade do dia, que geralmente trata-se de brincar com alguns blocos de montar que ficam expostos sobre a mesa. Esse é período em que as crianças brincam livremente. Observamos que todas as crianças estão adaptadas à rotina e já se organizam nas propostas com segurança e autonomia, além de os móveis e materiais estarem a sua disposição e acesso.

Os diferentes modos de receber as crianças, em sua transição casa-escola, revelaram que há uma tentativa de tornar esse momento agradável, seja com a oferta da TV ou de jogos de encaixe, porém, esse movimento não descaracteriza uma rotina planejada de modo a atender exclusivamente às necessidades e interesses do adulto. Em uma mecanização, os vínculos afetivos não se consolidam e as crianças, ao chegar, são recepcionadas apenas com um bom dia oferecido pelo adulto que, envolvido no processo, não toca, não interage. Na verdade, o que deveria ser um acolhimento contínuo, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2009a), se tornou apenas um movimento de introdução.

As situações descritas sinalizam a importância desse momento e, conseqüentemente a necessidade de atenção individualizada, pois entende-se que o processo de transição entre a creche e o lar deve estar centrado na criança, respeitando seus ritmos e valorizando os vínculos com os adultos, com as outras crianças e com a instituição. Nesse movimento se constroem as condições para que se sintam seguras e acolhidas, compreendendo que, nos primeiros dias, possíveis choros podem aparecer, mas quando o vínculo estiver consolidado, esse ambiente passa a ser compreendido como seu lugar de pertencimento.

Os ritmos das crianças não são iguais, portanto, é possível que uma chegue mais sonolenta, enquanto a outra já esteja mais

disposta a brincar e realizar as atividades propostas. Para criar uma chegada agradável é preciso que os vínculos afetivos sejam estabelecidos e que cada uma tenha a sua necessidade respeitada. Nesse processo, o modo como o espaço está organizado é fundamental.

A organização do espaço é papel do adulto, contudo, essa responsabilidade não impede que sejam oportunizadas às crianças as condições para que participem ativamente desse processo, além de que sejam incentivadas para que escolham o que lhes for interessante, ou seja, a organização dos espaços e materiais precisa ser pensada de modo a deixá-los acessíveis, tendo como premissa instigar a criança a explorá-lo, experimentá-lo, a apropriar-se dele e, desse modo, desenvolver a sua autonomia.

Todavia, dar autonomia às crianças não isenta o adulto de acompanhá-las, intervindo quando necessário, pois apesar das crianças terem um pouco mais de autonomia, observamos que a falta de orientação de um adulto causa tumulto e disputas entre as crianças que ora são resolvidas pelas crianças, ora atraem a atenção do adulto que precisa intervir.

2.2 E a rotina, como é...

Na creche I, a rotina das turmas está organizada em atividades previamente definidas por horários que são rigorosamente cumpridos. Horário de entrada, desjejum, almoço, sono, janta e saída. O que acontece no intervalo desses horários é estabelecido por cada professor, ou seja, pensado de modo individual, segundo o interesse de cada um. Assim sendo, nas quatro turmas observa-se o que Ostetto (2011) define como planejamento rudimentar, em que os adultos listam atividades a serem realizadas ao longo do dia com o intuito de ocupar o tempo que a criança permanece na creche.

Desse modo, as atividades são programadas de acordo com as necessidades dos profissionais e tanto a rotina quanto as propostas de trabalho seguem uma sequência diferente em cada sala, contudo, as turmas, geralmente, ficam confinadas na sala de

atividades realizando rodas de conversa, contação de história, pintura com tinta individual ou coletiva, brincadeiras com peças de encaixe, assistem DVD, utilizam o cantinho da leitura, a massinha de modelar e também brincam com a caixa de brinquedos. Por outro lado, na creche II, os diferentes espaços são ocupados pelas crianças em atividades diversificadas.

Na creche I, a sala de atividades é um espaço multiuso e nela acontece, diariamente, a roda de conversa que se organiza segundo a orientação da professora – que é também quem dispara os temas da conversa. Já na creche II, observamos a roda de conversa sendo realizada na área externa, aproveitando a sombra de uma grande árvore. Nesse momento, a professora canta algumas músicas com as crianças, que são questionadas sobre como está o tempo, por exemplo. Ao utilizar o pátio externo, as crianças interagem com crianças de outra faixa etária e, ao mesmo tempo, têm contato com a natureza, possibilitando que reconheçam a área verde e se sintam curiosas e interessadas a observá-la e explorá-la.

2.3 Ouvir, pintar, colar, jogar – a sala de atividades

Acreditamos que o trabalho coletivo possibilita a interação, estimula o respeito ao bem comum, valoriza a solidariedade, além de oportunizar experiências entre os sujeitos, nesse sentido, exige que os espaços sejam reorganizados de modo a prover condições para a realização das atividades.

A oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço é uma oportunidade de ofertar a escolha às crianças. Organizar, todos os dias, diferentes atividades – tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, para olhar livros, para modelar, para jogos de regras etc. – auxilia o desenvolvimento da autonomia. (BRASIL, 1998, p. 62).

Em um dos dias observamos uma atividade desenvolvida pela professora que, após contar uma história, convidou as crianças para o centro da sala e os distribuiu em pequenos grupos formados por meninos e meninas; as crianças receberam uma folha de papel 40k

acompanhada de giz de cera coloridos a fim de que desenhassem, coletivamente, aquilo que gostaram na história. As crianças deitaram no chão em torno do papel e iniciaram, com entusiasmo, a produção.

Em outro momento, aconteceu, simultaneamente, a produção coletiva de uma pintura livre e jogos de encaixe. A professora ofereceu diferentes propostas e os grupos eram convidados a um circuito entre elas. A sala de atividades possibilita essa diversidade e, nessa proposta, a professora a organiza em áreas do conhecimento, conforme proposto por Kramer (1989), de que quando assim organizadas, facilitam a exploração e as descobertas das crianças.

A autora propõe que a sala seja dividida em: a) **área movimentada**, onde podem ocorrer as brincadeiras de casinha, carrinhos e outras que estimulem a movimentação e exploração das crianças com objetos; b) **área semi-movimentada**, onde devem acontecer as atividades de artes, jogos de encaixe, blocos lógicos, quebra-cabeças e outros. E também atividades que envolvam o manuseio de livros, dobraduras e confecção de cartazes; c) **área tranquila**, onde devem acontecer atividades que requerem maior concentração das crianças (KRAMER, 1989).

O ambiente da creche pode ser usado como um aliado em potencial a favor do processo ensino-aprendizagem. Para cada área é imprescindível pensar os tipos de materiais e a rotatividade, a fim de que as crianças não percam o interesse à medida que a necessidade de explorar determinado assunto e construir um novo conhecimento se faça necessário. No entanto, não basta ter um espaço amplo, é preciso que ele esteja organizado e favoreça, a todo o instante, a interação, a descoberta e a brincadeira.

Acima de tudo, o que não pode ocorrer é a permanência das crianças no espaço da sala de atividades durante longos períodos, como foi observado na creche I. Embora possua um espaço amplo, com armários embutidos e prateleiras onde são colocados os materiais, brinquedos, objetos de uso de higiene pessoal e outros, não se pode limitar a circulação das crianças e é preciso oferecê-las oportunidades de exploração dos diferentes espaços da instituição.

Uma das tentativas da professora foi observada no dia em que a sala de atividades foi transformada em área movimentada. As mesas e cadeiras foram arrumadas de modo a deixar o centro da sala aberto, e no chão estava desenhado um “circuito”. As crianças receberam um cavalo de pau e a professora as ensinou a fazer o percurso montadas no cavalo imaginário.

O espaço pode e deve ser modificado na busca pelo novo e na construção de propostas que desafiem e estimulem as crianças a recriar maneiras de usá-lo e explorá-lo. Partindo desse princípio, podemos inferir que, apesar de alterar o espaço da sala, essa mesma atividade poderia ser realizada no pátio externo da creche, possibilitando outros desdobramentos e outros conhecimentos.

Barbosa (2006, p. 120) define o espaço físico como um lugar de desenvolvimento de múltiplas habilidades, de sensações, e que a partir de sua diversidade desafia, permanentemente, aqueles que o ocupam. Assim, independente do tamanho das salas, a intenção de desafiar as crianças a interagir, criar e construir seus conhecimentos deve ser um hábito constante do educador.

Saber reinventar os espaços já organizados é uma tarefa que deve fazer parte do contexto da organização dos espaços de educação infantil e a criança pode e deve estar inserida nesse processo.

2.4 E na hora das refeições, higiene e sono?

A creche I, apesar de possuir múltiplos espaços, constrói a sua proposta em espaços rígidos que são utilizados para diferentes fins e, a partir disso, as crianças ficam limitadas a um mesmo espaço em que são realizadas todas as atividades (brincar, dormir, comer, pintar) – a sala de atividades – de onde só saem para as refeições.

Na creche II, o espaço da sala de atividades não é muito grande e observamos que é, também, utilizado para diferentes fins, porém, ao longo do dia as crianças saem para realizar atividades na área externa.

No horário das refeições, as duas turmas da creche se encontram. A comida é servida em pratos de vidro e são os adultos que os levam

para as crianças. Após o almoço, as crianças são conduzidas ao sanitário e também para o momento da escovação. O uso do banheiro sempre é feito com a supervisão de um adulto e, em face da quantidade de pias e vasos sanitários, as turmas precisam fazer um revezamento. Segundo os professores, é também devido ao quantitativo de chuveiros (02), que apesar de estarem na creche em horário integral, as crianças não tomam banho.

Em ambas as creches, o momento do sono é organizado na sala de atividades onde há emborrachados (tatames) no chão que são também utilizados nas atividades e na hora de contar histórias, porém, quando as crianças saem para o almoço, é varrido e limpo por um adulto que forra com lençóis e, ao retornarem, as crianças deitam e são auxiliadas pelos adultos ao som de músicas de ninar. Algumas apresentam dificuldade para dormir enquanto outras rapidamente pegam no sono – contudo, todas as crianças são obrigadas a dormir. Algumas acordam antes e vão sendo acomodadas nas mesas de atividades para manusearem os blocos de encaixe, blocos lógicos ou massinha, para esperar até que o restante do grupo acorde.

2.5 A hora de brincar chegou!

Em algumas instituições o parquinho é o único espaço de brincadeiras livres para as crianças. O parquinho, enquanto espaço de brincadeiras, possibilita a criação e a experimentação de novas situações que produzem novos conhecimentos, além de, por ser um momento de interação, favorecer que as crianças estabeleçam regras e se organizem para esperar a vez, compartilhar o brinquedo, precisar do outro para brincar na gangorra, entre outras.

Na creche I, localizado no térreo da instituição, o parquinho possui poucos brinquedos de plástico, inadequados ao tamanho das crianças, como, por exemplo, os dois escorregadores que são altos e no chão não há nenhum tipo de proteção para o caso de possíveis quedas. O espaço é destinado, exclusivamente, às crianças da creche e pré-escola, que após um período de, aproximadamente, seis horas

dentro da sala, o acessam de acordo com um rodízio que tem o tempo previamente definido no planejamento.

Seguindo o planejamento dos professores, a turma I geralmente é dividida em dois grupos que brincam em uma determinada parte do parquinho e depois revezam. Já as turmas II, III e IV fazem o uso coletivo. Na creche II, a hora do parquinho está incluída no planejamento em dois momentos – manhã e tarde. O espaço está organizado no pátio coberto da instituição e possui brinquedos como gira-gira e o escorrego – de material de plástico – , expostos sobre peças grossas de emborrachado, o que traz maior segurança para as crianças usarem esses brinquedos.

No espaço aberto do pátio existem algumas pilastras, o que traz certo risco para a segurança, visto que, na ansiedade de brincarem, se movimentarem e correrem, algumas crianças acabam batendo nelas. Fomos informadas de que há a intenção de envolver as pilastras com algum tipo de material para a prevenção de acidentes.

3 ANALISANDO O QUE FOI OBSERVADO E REGISTRADO

Os documentos oficiais apontam a relevância do papel dos adultos em organizar espaços acolhedores de modo que sejam ambientes acolhedores, estimuladores e promotores da interação e participação das crianças ao longo do período em que estiverem na creche. Desse modo, a criança deve, cada vez mais, apropriar-se do ambiente. Todos esses espaços, inclusive o da brincadeira, deverão oferecer segurança, sem serem limitadores das possibilidades de exploração do universo infantil (BRASIL, 2006, p. 27).

Ao concluir as observações, percebemos que na proposta da creche I, a prioridade é manter as crianças ocupadas, com a atenção centrada no adulto que controla, define e conduz as ações, deixando o brincar, o explorar, o investigar e o descobrir secundarizados e até silenciados. Outro aspecto que chama a atenção é a faixa etária desses dois grupos e o longo período de permanência das crianças no espaço interno da instituição – e

mesmo quando o espaço externo é utilizado os corpos são rigidamente controlados.

As observações revelam práticas direcionadas pelo adulto e em nenhuma delas é possível ver as crianças explorando os espaços espontaneamente. Retomando o documento *Critérios para a uma creche que respeite o direito das crianças* (2009b), questionamos: quais direitos estão sendo respeitados? Saber a ordem de todos os comandos e executá-los sozinhos é compreendido como autonomia? Segurança?

Além do excessivo tempo dedicado às atividades, o parquinho, que representa um dos momentos de “liberdade”, está em condições precárias, bem como os espaços externos que, no caso do CIEP, são amplos, não podem ser utilizados por falta preservação e higiene.

Na segunda instituição, apesar das filas e de questões relacionadas à organização e oferta de propostas e materiais, percebeu-se um esforço em proporcionar o direito às brincadeiras e interações, principalmente nos momentos em que as duas turmas se encontram e fazem as atividades em espaços comuns; contudo, a postura do adulto não é de mediação e sim de controle. A situação se agrava no período da tarde, visto que as crianças ficam na sala de atividades por um longo tempo, pois falta um professor para desenvolver as atividades e as crianças são apenas guardadas numa rotina repetitiva e pouco interessante.

Todavia, no período da manhã, esboça-se uma tentativa de uso dos diferentes espaços organizados para atividades diversificadas, como a roda de conversa ao ar livre e o parquinho. O período em que as crianças ficam na sala também está organizado de maneira que atividades diferentes aconteçam e a autonomia das crianças seja trabalhada, com móveis e materiais à altura das crianças, favorecendo que elas mesmas peguem e guardem seus objetos quando necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil, no Brasil, tem obtido consideráveis avanços com relação à sua organização e oferta. Nessa conjuntura, importantes documentos foram elaborados, estudos e pesquisas vêm trazendo importantes contribuições para o campo com vistas a um trabalho de qualidade, em espaços qualificados que estejam, de fato, comprometidos com a garantia dos direitos das crianças.

Diante disso, acreditamos que se a maneira como o espaço está organizado pode implicar diretamente no modo como as crianças irão se desenvolver e construir conhecimentos, ao fazer a comparação entre a teoria proposta nos documentos e as práticas das instituições, fica nítido que ainda temos muito a avançar a fim de oferecer às crianças pequenas espaços de creche adequados as suas necessidades e interesses.

NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline da Fonseca Barros
Jonas Alves da Silva Junior

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir as Representações Sociais de professores/as sobre a Educação Física na educação infantil em duas escolas do município do Rio de Janeiro. Para chegar ao objetivo proposto, a pesquisa de cunho qualitativo foi baseada em observações das aulas e na organização de questionários aplicados aos professores e em entrevistas com as crianças. Como referencial teórico, utilizamos autores das áreas da cultura corporal, da Educação Física escolar e da Representação Social. Os resultados evidenciam resistência dos professores em aceitar o corpo ativo das crianças, gerando limitação imposta a esses sujeitos no espaço escolar, onde ainda predomina a concepção equivocada de que o corpo precisa estar inerte para melhor adquirir conhecimento.

Palavras-chave: Educação Física escolar; educação infantil; cultura corporal; representações sociais.

A prática educativa, nos seus mais variados momentos e em suas múltiplas questões, constitui-se no real desafio para os professores da educação infantil, principalmente quando este professor não é culturalmente comum àquele ambiente escolar, como acontece com os professores de Educação Física. Neste trabalho, buscamos refletir sobre a educação física escolar na educação infantil e analisar o que, de fato, essa disciplina proposta, hoje, nas escolas contribui para as crianças de 0 a 5 anos. As reflexões referem-se às questões pedagógicas e às representações

sociais que envolvem esses processos de ensino e de interação entre professor e crianças.

Esses objetivos levantaram diversas questões: há unidade no planejamento do professor de Educação Física e do professor unidocente na educação infantil? O que o educador de Educação Física trabalha com as crianças? Onde esse professor busca conhecimento/formação? Que olhar os alunos e demais professores têm sobre o docente de Educação Física e o seu trabalho com a educação infantil? Que conhecimento de corpo e que funcionalidade ao corpo essa criança possui? Até onde as questões legais referentes à Educação Física na educação infantil são cumpridas?

A presença da Educação Física (EF) na educação infantil se fortaleceu, oficialmente, através da LDBN 9.394/96 em seu artigo 26, inciso 3º, onde lê que “a Educação Física é componente curricular da Educação Básica”. Em 2001, acrescenta-se ainda a esse texto o termo “obrigatório”, o que reduz qualquer dúvida sobre a presença legal da EF no currículo.

Pensando na criança como um ser indivisível, o grande questionamento gira em torno de como é feito esse trabalho nas unidades escolares, onde convivem professores unidocentes, professores de Educação Física, as próprias crianças e tantos outros sujeitos influenciáveis na educação. Como se procede esta relação, onde se encaixam os sentimentos e a corporeidade desta criança, até onde seu corpo e sua identidade são respeitados?

Nessa perspectiva, temos como objetivo identificar e discutir as representações sociais da Educação Física dentro das escolas que atuam na educação infantil, e analisar em que medida essas representações se aproximam ou não do papel que a Educação Física deveria, de fato, cumprir nesse seguimento da Educação Básica.

A evolução da educação infantil dentro do cenário nacional foi, sem sombra de dúvida, uma conquista muito importante; nesse contexto, a criação de leis específicas da infância e do ensino para regulamentar e organizar esta etapa se fez necessária. O que buscamos, hoje, é a qualificação dos responsáveis pela educação infantil, para que se possa, de fato, acontecer um ensino tal como é

proposto legalmente, e nessa perspectiva encontra-se o professor de Educação Física.

CORPO E CULTURA CORPORAL

Cada criança possui sua maneira de se manifestar, jogando, dançando, falando, brincando... Expressões que se colocam para a sociedade de modo apropriado em diversas linguagens. Em se tratando da faixa etária da educação infantil, temos crianças totalmente corporais, vivenciando de forma ampla seu corpo e as ligações deste com o mundo a sua volta. Segundo Basei (2008, p. 5) “o corpo possibilita à criança apreender e explorar o mundo, estabelecendo relações com os outros e com o meio”. Desta forma, entendemos que a criança utiliza seu corpo como meio de interação com seus pares, gerando novas culturas e variedades culturais. As práticas escolares podem ficar atentas a essa necessidade, para que não se despreste o movimento construtivo das crianças. Expressar-se, movimentar-se, permitir ao corpo falar e sentir, eis a questão que gera a necessidade corporal dos pequenos, e baseado neste fato a educação infantil precisa ser mais voltada para essas necessidades, para que se potencialize essa vivência.

Como nos afirma Santin (2003, p. 34), “o movimento humano pode ser compreendido como uma linguagem, ou seja, como capacidade expressiva”, portanto, não devemos associar o movimento a algo unicamente mecânico, incapaz de produzir novos saberes. Pensar na criança de forma global inclui entender o seu movimento como processo de construção de conhecimento.

Podemos observar que o brincar movimentando-se para a criança não tem apenas caráter lúdico, isto porque é essa a forma mais completa que a criança tem de comunicar-se com o mundo (MELLO et al., 2014). Acreditamos, assim, que a linguagem corporal da criança é a sua linguagem cultural, ou seja, ela se comunica dessa forma e por meio dela se torna agente transformador, sendo o brincar um aspecto fundamental para se chegar ao desenvolvimento integral da criança. Nesse âmbito ela

constrói os conhecimentos através do que expressa, amplia seu vocabulário (linguístico e psicomotor), além do desenvolvimento afetivo-emocional na interação com outras crianças.

Almeida e Juliasz afirmam toda importância do movimento:

Criança corre, pula, sobe, desce, se joga, cai e levanta. Criança é movimento! E é assim que ela aprende e apreende como as coisas funcionam, como são o mundo e os seres que nele vivem. As noções de espaço e de tempo se consolidam pela organização interna dos movimentos que as crianças realizam. Cada gesto traz a percepção do que é externo sob uma nova organização interna de sinais captados pelos sentidos. Na intrincada trama de experiências no espaço e no tempo, a corporeidade tem um papel fundamental, o qual tem sido discutido por diversos autores há muito tempo [...]. (2014, p. 25).

Ao valorizar as atividades cotidianas, conseguimos com que as crianças façam suas descobertas e ressignificações do mundo por meio do próprio corpo e seus movimentos, sempre reorganizando os conhecimentos internos já estabelecidos, produzindo, desta forma, outros novos. Conhecer e empoderar-se de suas capacidades e mobilidades gera interação com o meio e com outras crianças, que torna comportamento cada vez mais eficaz e significativo.

Sendo assim, é notório que o desenvolvimento global da criança vai contemplar, desde cedo, os aspectos cognitivos, afetivo e motor, de forma integrada e simultânea, sem prevalência de um sobre o outro.

A Educação Física, nesta perspectiva, passa a defender que a sua contribuição para a formação humana pode se efetivar quando o campo superar o dualismo mecanicista corpo-mente e passar a compreender o homem por meio da “unidade de seu corpo” e as práticas corporais como manifestações sociais, históricas e culturais da humanidade. (NETO, 2012, p. 13).

Assim, o reconhecimento do quão importante é o trabalho abordado na Educação Física, na contribuição pedagógica do ensino das crianças da educação infantil, torna-se possível e justificado pela superação desse pensamento antigo, no qual se acreditava que corpo e mente eram estimulados por práticas diferentes; ao contrário de hoje, quando sabemos que a criança não

desassocia um do outro em nenhum momento, pelo contrário, ela vivencia, a todo momento, ambos, de modo interligado e indissociável, assimilando, assim, as vivências para formação e entendimento de um novo conhecimento/cultura.

Nessa perspectiva, a Educação Física deveria ocupar um novo lugar na escola, de modo que as aulas abordassem aspectos diferenciados e coligados aos contextos históricos e culturais daquele grupo de crianças atendidas. Em outras palavras, a corporeidade deveria ser abordada em sua dimensão mais ampla e experimentada por todos, para que se pudesse oferecer aos pequenos o entendimento do corpo, na sua totalidade.

De acordo com Strazzacappa,

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. (2001, p. 69).

Por muitos anos a questão disciplinar, na escola, esteve associada à ausência de movimento: as crianças “educadas” eram justamente as que não se moviam durante a aula. Seguindo moldes militares, as crianças se levantavam apenas para cumprimentar a chegada de um professor, as filas sempre organizadas por ordem de tamanho e separadas por gênero, carteiras enfileiradas de modo que as crianças pudessem enxergar apenas a nuca do outro. Uma série de regras que se baseavam em limitar o corpo, limitar seus movimentos. Hoje, muitas escolas não utilizam mais essas regras, mas ainda associam a questão da educação à ausência do movimento.

Convém pensarmos nesse corpo não só de maneira mecânica e disciplinar. Isto quer dizer que a linguagem corporal das crianças não pode ser ignorada. Precisamos rever estruturas de ensino, pois não se pode responsabilizar só a Educação Física pelo trabalho com o movimento. O ser humano é movimento e através dele nos expressamos, demonstramos o que carregamos, o que acreditamos,

nossa cultura, nossa identidade. Privar crianças desta possibilidade oprime, desvaloriza e limita o potencial infantil.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Além do organismo biológico, o corpo se constitui de representações individuais e sociais que o sujeito tem de si e da sua atuação na sociedade, que pode ser desconstruída e reconstruída de maneira indefinida. Essa dinâmica se manifesta na forma como cada um faz uso do seu corpo, internalizando ações ou valores, adoecendo, dançando, modificando, relaxando, transformando, ou seja, ressignificando representações.

Segundo Jodelet (2001), reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistema de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações. Sendo assim, esse processo de desenvolvimento das próprias representações interliga-se diretamente com os significados e saberes compartilhados para as pessoas, muitas vezes chamados de senso comum.

Jodelet (1989) enfatiza a importância do estudo do corpo a partir da perspectiva das representações sociais, pois estas assumem um papel importante na elaboração de maneiras coletivas de ver e viver o corpo, difundindo modelos de pensamento e de comportamento a ele relacionados. Na infância, as crianças estão em processo de conhecimento corporal e estruturação desse corpo – consigo mesmo e com o outro –, sendo assim, as representações sociais apresentadas nessa faixa etária têm enorme influência na estruturação do entendimento desse corpo.

Neste sentido, Jodelet (1989) afirma que a imagem externa do corpo aparece como um mediador do lugar social onde o sujeito está inserido. Além disso, a autora descreve o corpo também como mediador do conhecimento de si e do outro, que se estabelece a partir das relações com o outro. Relações essas que deveriam ser estimuladas na educação infantil, na qual existe todo esse espaço de formação global, sem segmentos ou divisões e onde o convívio

com o outro é o elemento principal para a educação das crianças. Nessas relações, elas se encontram, se desentendem, se emocionam, choram, sorriem, aprendem e se emaranham numa teia de possibilidades enriquecedoras para estruturação do seu eu.

Rangel (2004) enfatiza a repercussão da Representação Social, não só nas significações que os sujeitos atribuem aos objetos, como naquelas que atribuem a si próprios, delineando a maneira como se veem e veem o outro. Agregando, desse modo, valor à atuação do professor que em grande parte do tempo é o ponto de referência para a criança quando abordados os mais variados aspectos que envolvem o cotidiano escolar.

De acordo com as concepções de Moscovici (1978), a Representação Social engloba todo o universo do cotidiano, suas representações, pensamentos de senso comum, falas, ações, crenças e tudo mais que o meio oferece. Sendo assim, o indivíduo toma conhecimento de tal objeto e organiza, assim, seu entendimento sobre aquilo, instituindo seus conceitos e valores de acordo com sua lógica particular.

A partir do que a criança vivencia, suas conexões são formadas e adquiridas como sendo aquilo que ela busca de informação, seja de um objeto, de uma pessoa ou até de algum pensamento já pré-existente. A valorização e conceituação é gerada em cima de fatores externos que são concebidos como ponto de partida para o pensamento do sujeito.

A Representação Social é um conhecimento que se forma, inicialmente, pelo senso comum. As informações recebidas acerca daquela imagem, pessoa, objeto, fenômenos etc. chegam ao sujeito, primeiramente, por meio de uma informação generalizada; posteriormente esse mesmo sujeito assimila seu prévio conhecimento sobre aquilo mais a informação recebida e formula, assim, uma nova concepção. Porém, inicialmente, o que se observa é a atuação do senso comum, que progride ou não na concepção de quem o obtém num primeiro momento.

Porém, é um grande erro concluir que as representações sociais se resumem a meras opiniões, mitos, lendas, pareceres etc.,

pois são conhecimentos desenvolvidos pela comunidade que se cristalizaram ao longo do tempo; é a construção social da realidade, que provém da sociedade e para ela retorna.

O conhecimento em si necessita de tempo para ser consolidado e lapidado. Não existem saberes imutáveis, pelo contrário, um saber, por muitas vezes, se sobrepõe ao outro ou agrega-lhe algum valor. Cada sujeito pertencente a um grupo constitui suas representações, recebe-as e as transmite através da comunicação. Assim, as representações individuais podem se converter em representações coletivas. Por sua vez, as representações coletivas podem se configurar em individuais.

Muito dos preconceitos e distorções das representações ocorre nesta fase, quando não se faz uma reflexão crítica sobre aquilo que se vê, ouve ou lê. Equívocos, exclusão, estigmas, indiferença e outras tantas mazelas se justificam apenas por uma representação superficial dos fatos.

Sendo assim, podemos observar que os professores de Educação Física, hoje atuantes na educação infantil, têm sua posição observada e analisada dentro dos aspectos institucionais que aquele meio promove, ou seja, suas características e ações são aspectos contribuintes para o desenvolvimento de pensamentos daqueles que ali atuam e convivem com esse professor.

A visão estereotipada do profissional de Educação Física está no senso comum de muitos que convivem com o professor no meio escolar. Diríamos que, como citado anteriormente, trata-se do senso comum que nos é oferecido ao buscarmos um conhecimento sobre algo. O trabalho que esse professor desenvolver no seu cotidiano vai oferecer subsídios para que, através dessa significância social, dos conceitos abordados, das interferências promovidas e das experiências, esse senso comum se reafirme ou se desmistifique com um conhecimento mais aprofundado daqueles que percebem o real trabalho executado.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Fomentados por algumas inquietações e questionamentos, buscamos por meio de algumas entrevistas e questionários entender o pensamento de todos os envolvidos com a Educação Física, na educação infantil. Nesse bojo, participaram professores unidocentes, professores de Educação Física e também as crianças, principais referências para a elaboração e execução deste trabalho.

A intenção deste trabalho é saber, ao longo desses quase dez anos de convivência entre a Educação Física e a educação infantil, o que de fato existe dentro das escolas, o que as crianças da educação infantil, que hoje tem suas aulas de EF semanais, conquistaram com o direito adquirido.

Para nossa análise, entrevistamos quatro professores de Educação Física, quatro professores unidocentes e quatro crianças envolvidas nas aulas desses profissionais. Os educadores foram escolhidos aleatoriamente, sendo duas professoras de sala e dois de Educação Física pertencentes a uma escola privada e as outras quatro com a mesma distribuição, pertencentes a uma escola pública; assim como duas crianças de cada instituição – todos no município do Rio de Janeiro.

A maneira de conduzir as aulas e de trabalhar com as crianças é muito distinta nas duas unidades pesquisadas. Na escola A, a divisão de tempo compreende duas aulas de cinquenta minutos que são ministradas seguidamente, ou seja, as crianças fazem uma hora e quarenta minutos de aula sem intervalo. Nesse ínterim existe uma pausa para que as crianças lanchem em algumas turmas, mas outras fazem esse tempo de aula sem interrupção. Já na escola B, as crianças têm um tempo de aula semanal com a duração de trinta minutos.

Na escola A observamos as aulas com a turma da professora Cirlene, que trabalha com crianças de três e quatro anos, o que na escola são chamadas de turmas iniciais da educação infantil, que são as primeiras advindas da creche¹. A professora Allana, de Educação

¹Na escola A não há turmas de creche.

Física, trabalha com educação infantil há dez anos e inicia sempre suas aulas com uma roda de conversa, explicando às crianças o que será trabalhado naquele dia de aula. Após a conversa, eles se encaminham para o pátio, local destinado às aulas de Educação Física nessa escola. Lá, geralmente, já estão dispostos os materiais que serão utilizados nas aulas e as crianças são incentivadas a fazer uso do material. Por vezes, essa utilização tem direcionamento e por outras ocorre em esquema de experimentação.

Nos momentos em que ocorreram atividades direcionadas, quase sempre pudemos observar a organização de circuitos, em que fica clara a exploração dos diversos potenciais psicomotores das crianças, atividades com vivência de lateralidade, equilíbrio, organização espaço-temporal, coordenação motora, agilidade e valências físicas como força, velocidade e impulsão.

Nos momentos mais livres, em que o manuseio de materiais era liberado, a professora auxiliava na utilização dos mesmos, mas sem determinar o que tinha de ser feito: apenas instigava variações de atividades quando visualizava alguma criança fazendo a mesma atividade por muito tempo. Porém, em algumas aulas, nem essas pequenas intervenções ocorriam: as crianças literalmente tinham liberdade para fazer o que quisessem com o espaço e com o material.

A professora Allana sinalizou em algumas conversas que as aulas nas quais as crianças tinham mais liberdade e autonomia eram pouco frequentes:

Não gosto muito de aulas assim muito livres, eles arranjam muitas brigas e passamos mais tempo separando eles do que vivenciando as atividades em si. Quando direciono as atividades, sinto que tenho maior controle da turma, assim fica tudo muito bagunçado. Mas sei que estes momentos são importantes para eles, estimula a iniciativa, a convivência com o outro para negociar espaço, uso de material e outros acordos mais. Surge muita coisa boa também, eles inventam brincadeiras e redefinem funções para os objetos. Acho que o desafio do professor de Educação Física na educação infantil é esse, conseguir quebrar com aquela estrutura rígida dos esportes e conseguir potencializar as demais vivências corporais. Confesso que ainda não consegui plenamente, mas na E.I. eu tento sempre. (Professora Allana)

Podemos observar, na fala da professora, que ainda é estranho para o profissional de Educação Física trabalhar com a exploração da espontaneidade das crianças, com a possibilidade de explorar aquilo que ela traz da sua experiência de vida e não com aquilo que foi planejado para eles.

Considerando a especificidade da criança como ser ativo, influenciador e influenciável pelo meio em que vive, sabemos que a variedade de experiências pode atuar de modo favorável em seu desenvolvimento global. Como afirma Maia (2012, p. 84), “as crianças precisam exercitar os seus saberes, têm o direito de escolher, opinar, construir conhecimentos”.

Na mesma escola observamos, também, a atuação da professora Débora. Suas aulas eram sempre iniciadas com atividades direcionadas, o uso de músicas era frequente, quase sempre músicas também utilizadas pelas professoras da sala de aula. Brincadeiras cantadas e ritmadas eram frequentes, as crianças participavam muito, inclusive com autonomia para alterar determinadas regras. No fim das aulas todas as turmas que se “comportavam”, segundo os critérios da professora, tinham a oportunidade de brincar por trinta minutos livremente no parquinho.

A professora Débora citou certa vez que

Uma hora e quarenta minutos é muito tempo de aula para essa faixa etária, eles perdem a concentração. O ideal seria que esse tempo fosse dividido em duas aulas na semana. Mas as professoras utilizam nosso tempo de aula para o planejamento e fica ruim se forem divididos os tempos, então eu faço esse esquema de levar eles até o parquinho para que brinquem, porque eles gostam e não renderia mais nada após uma hora de aula. Também usos esse tempo para conversar de modo particular com aqueles que não se comportaram na aula.

Notório que a punição era manter parado aquele corpo tão inquieto, enquanto os demais se divertiam. Um dos entrevistados foi o Rian. Ele tinha cinco anos e constantemente estava fora das atividades no parquinho da escola. Perguntado sobre o porquê de não estar brincando com os demais, sua resposta foi

Não gosto de brincadeira de música, não faço o que a tia pede e aí não posso brincar no parquinho. Eu gosto de correr e de brincar de briga, mas também não pode. Eu brigo, a tia me coloca aqui pra pensar. Eu queria brincar lá, mas tô pensando agora. (Rian)

As professoras de sala de aula relataram nos questionários que a comunicação entre professores de Educação Física e elas não era satisfatória. Comentaram que deveria existir um momento em que o planejamento fosse comum entre as duas professoras e não solto, como é feito. Cada uma realiza o seu sem, necessariamente, ter relação com o que a turma está trabalhando naquele momento.

A professora Neide, inclusive, cita na sua entrevista que

A forma como a Educação Física é tratada é errada. Precisa existir uma comunhão permanente entre os dois professores, pois um completa o outro. Os dois juntos têm a responsabilidade de atuar no desenvolvimento geral do aluno, seja ele cognitivo, motor ou afetivo.

Na escola B, como citado anteriormente, as crianças fazem trinta minutos semanais de aula de Educação Física. Tanto para as professoras de sala de aula como para os professores de Educação Física esse horário atende às necessidades, de acordo com os entrevistados. Nessa escola, observamos as aulas das crianças com dois e três anos, chamados de Maternal I pela instituição. O espaço reservado para os encontros consiste em um terraço, pequeno, mas que comporta a quantidade que gira entre dez e doze crianças por turma.

As professoras da turma assistem à aula junto com as crianças. Já os professores de Educação Física administram as aulas, mas obtêm a ajuda das professoras para auxiliar no que for possível. As crianças fazem, quase sempre, atividades experimentais com objetos variados, como bolas de vários tamanhos, arcos, jornais, revistas, cordas e vários outros acessórios. Quase sempre as aulas exploram meios de se movimentar interagindo com os materiais, sempre explorando diversas partes do corpo. As crianças participam bem e sempre reclamam quando têm de sair da aula. Algumas crianças não participam, ficam próximas à professora de sala de aula e raramente aceitam fazer as atividades. Notamos

serem sempre as mesmas e ao longo da pesquisa observamos que eram as mais tímidas e com dificuldades motoras.

Quando questionadas sobre as dificuldades no trabalho com a educação infantil, as professoras da escola A foram unânimes em citar a agressividade, já os professores da escola B utilizaram termos mais técnicos e definiram a lateralidade e a coordenação motora como desafios. Ao questionarmos sobre a importância do movimento, praticamente todos os professores disseram ser importante para as crianças dessa faixa etária, porém em muitos momentos, dentro do ambiente escolar, vimos crianças serem tolhidos quanto aos seus movimentos, no deslocamento para o banheiro, no refeitório, na chegada à escola e tantas outras situações.

Outra prática bem comum e observada em ambas as escolas era a punição de quem que não se comportavam em sala de aula, com a perda da aula de Educação Física. Atitude comum e de comum acordo entre os docentes. Sobre isso, o professor Valter frisou em uma de suas falas: *“se o aluno não se comporta para aprender na sala de aula, não precisa brincar”*.

Ao mencionarmos o corpo e sua importância, todos alegam ser de suma importância, pois através dele expressa-se a linguagem corporal que, por alguns, é tratada como a linguagem mais expressiva nessa faixa etária e, por outros, como norteadora para se identificar expectativas e necessidades das crianças.

Como se pode perceber, ao trabalharmos com a concepção de corpo e movimento, não temos como não perpassar pelo tema da sexualidade e gênero. Praticamente todos são a favor da participação da criança, seja qual for a brincadeira, seja qual for o gênero, mas muitos relatam a interferência dos pais nessas situações. Apenas uma professora citou o fato de conversar com os pais a respeito. Os demais preferiram tolher as crianças a buscar uma solução conjunta. Até porque essa solução passaria por desafios muitas vezes não resolvidos pelos próprios professores.

Tem-se aí uma evidente contradição: trabalhar o corpo como importante precursor de sensações, emoções, conhecimentos e significação, porém sem enveredar por questões referentes a

gênero e sexualidade, atribuindo ao corpo uma suposta (e falsa) “nulidade” por conta de preconceitos. Necessita-se de práticas que permeiem a inclusão, a reflexão e a contextualização dos conhecimentos apresentados, para que alcancemos um contexto escolar democrático, cidadão e plural para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa partiu do pressuposto de que as crianças da educação infantil devem ter asseguradas as manifestações corpóreas. Pensar e repensar a educação infantil perpassa pelo questionamento de que escola queremos oferecer para nossas crianças, se optamos por estimular e encorajar os seus movimentos ou se queremos cercear os seus corpos e, conseqüentemente, restringir seus arroubos.

No contexto educacional, podemos perceber que se trata de uma mudança recente, a presença do professor de Educação Física nas escolas de educação infantil, assim como também é recente a incorporação da educação infantil à Educação Básica. Tantas mudanças necessitam de um bom período de adaptação dos envolvidos, sejam professores, crianças, responsáveis e toda a comunidade.

Como já citamos anteriormente, a educação infantil sempre foi vista como de caráter assistencialista, o que a conferia características de cuidar da criança apenas; no passo em que ela é incorporada à Educação Básica, por meios legais, suas características passam a abranger, também, a parte pedagógica. Não pretendemos defender aqui que o cuidar e o educar estejam separados, muito pelo contrário, mas desse ponto em diante, o pedagógico ganha voz e debates e possibilidades adquirem força no cotidiano das crianças de 0 a 5 anos. Essas mudanças afetaram, também, os professores unidocentes e os de Educação Física, no que se refere a atender essas crianças que até então não estavam em sua realidade de trabalho. Poucas pesquisas, poucos professores

que falavam sobre o assunto e metodologias equivocadas, em geral, eram o que se aplicavam aos pequenos.

Magalhães, Kobal e Godoy citam em sua pesquisa que

Sendo assim, é necessário que as escolas de educação infantil ofereçam aulas de Educação Física, no sentido de possibilitar um rico repertório motor para essas crianças, principalmente nos dias atuais, em que pelas circunstâncias de vida, as crianças sofrem tanta privação de espaço para brincar. Só posteriormente, devemos nos preocupar com o desenvolvimento de uma movimentação mais específica. É fundamental alertar pais, direção e professores sobre estas questões. (2007, p. 50).

Se faz necessário uma análise das características das crianças de 0 a 5 anos, para que se desenvolva um trabalho de qualidade e que atenda às suas necessidades. Entendemos que a criança nesta fase tem como característica principal a intensidade de movimentos e, como sabemos, o movimento é campo de estudo da Educação Física. Podemos analisar no percurso da pesquisa que em muitos momentos essa intensidade de movimentos era renegada e até mesmo punida.

Ao longo de nossas reflexões, procuramos analisar como se dava o processo de planejamento, tanto do professor unidocente quanto do professor de Educação Física. A principal questão era saber se eles se encontravam em algum momento, se as atividades estavam interligadas e associadas a objetivos comuns. Por infelicidade, constatamos que pouquíssimos professores trabalhavam juntos; as concepções e práticas eram em sua grande maioria fragmentadas e neutras.

Assim, defendemos o trabalho de modo coeso entre professores de Educação Física e professor de sala de aula, pois a criança não se divide, e para ela esse movimento corpóreo é repleto de significações e necessidades. A ludicidade, as brincadeiras, a utilização de espaços variados, todos esses contextos são necessários para que ela vivencie todas as suas possibilidades culturais, sociais e fisiológicas.

Ao analisarmos as Representações Sociais que os participantes da pesquisa possuem sobre a área de conhecimento e atuação da Educação Física, observamos que muitos atribuem o controle de corpo e de comportamento a esse momento de aula, valorizando características comportamentais apenas. Inclusive utilizando a proibição da Educação Física para aqueles que não seguissem as normas estabelecidas na unidade escolar; normas essas que em geral foram estipuladas pelos adultos apenas.

Embora a inserção da Educação Física na educação infantil já seja legalizada, buscamos evidenciar neste trabalho o grande desafio da atualidade que é pensar e produzir práticas compatíveis com as reais necessidades das crianças, além da compreensão de que a escola de educação infantil é, sobretudo, um lugar que necessita da articulação de todos os envolvidos com suas crianças, desde o professor de sala de aula, passando pelo professor de Educação Física, o porteiro, a direção, as merendeiras, as auxiliares de limpeza, os pais, os inspetores, os demais funcionários.

A FORMAÇÃO NA PRÁTICA COM OS BEBÊS: relatos da mudança

Rafaela Rosa da Costa
Iolanda Araujo

RESUMO

O tema deste artigo nasceu da necessidade de relacionar a teoria, os estudos e os debates com a minha prática como professora de uma escola de educação infantil de uma universidade federal dentro da turma dos bebês. Traz relatos das experiências vividas na formação continuada e na escola. As motivações que direcionaram meu olhar para produzir as reflexões e análises nesse artigo foram frutos de duas experiências que pude viver concomitantemente e que considero como divisores de águas na trajetória de minha formação: a participação em um curso de especialização em educação infantil e ser professora na Escola de educação infantil da UFRJ. Deste modo, abordarei o quanto essas vivências provocaram mudanças em minha identidade enquanto professora. Como conclusão destaca-se que a formação continuada, na minha experiência, pôde preencher lacunas da formação inicial, trazendo aportes teóricos que contribuíram para o pensamento crítico e uma prática mais reflexiva.

Palavras-chave: formação; bebês; práticas pedagógicas.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO MOLA PROPULSORA DE MUDANÇAS: a especialização

No último trimestre de 2014 ingressei em um curso de especialização em educação infantil após atuar durante dois anos e meio em uma escola da rede privada. Vale dizer que essa instituição praticava a educação infantil nos seguintes moldes -

“provinhas”, “pré-alfabetização”, turmas cheias e pouco espaço para o protagonismo da criança. Após minha saída, estava desgastada e cansada, não conseguia entender por que estudávamos uma teoria tão rica em nossa formação inicial se em nossa prática diária não podíamos aplicar.

Quando comecei a cursar a especialização, senti aquele momento como um “respirar após a submersão”. Pude, novamente, estar no meio de pessoas que pensavam como eu, que valorizavam aquilo que eu também achava importante. Além disso, eu estava estudando a educação infantil, área de atuação que eu escolhi para trabalhar enquanto tiver forças e capacidade. É interessante dizer que o curso era destinado a professores da rede pública de ensino, e que apenas as vagas remanescentes seriam destinadas à ampla concorrência – graças a essa exceção pude participar da especialização.

A proposta do curso parte de um entendimento que coloca a formação continuada como um direito do professor, repercutindo, diretamente, na relação estabelecida por ele com as crianças e na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido. A especialização é fruto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação, através do decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estimulava a elaboração de programas de formação inicial e continuada para professores da rede pública.

Vivemos, hoje, em contextos sociais complexos de constantes mudanças, em um mundo globalizado, tecnológico e contraditório. Por esse motivo, as escolas demandam de professores reflexivos (pois não saímos *prontos* apenas com nossa formação inicial), com olhares críticos a sua prática, abertos a análises e diagnósticos, que problematizam e questionam as situações vividas e buscam propostas de ação.

A necessidade de o professor estar em constante formação (formação como processo) existe porque todo conhecimento é provisório e preso ao seu tempo, ou seja, é histórico – o conhecimento de um século atrás não deve ser ignorado, mas ser

reavaliado e contextualizado. Então, devido ao caráter provisório do conhecimento, surge a necessidade da permanente construção e do permanente movimento da formação através de múltiplos caminhos. Fazer-se/desfazer-se continuamente mantendo sempre em construção o diálogo entre a teoria e a prática.

Os espaços de formação devem ser pensados, principalmente, valorizando as interações sociais dos sujeitos. Fala-se tanto em interação e sua importância no desenvolvimento psicossocial das crianças, mas esquece-se que nós, os adultos, não paramos de nos desenvolver, por isso devemos pensar na relevância das interações no processo de formação e construção da identidade pessoal e profissional.

Sônia Kramer (1999) nos instiga com a frase “Como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construir os seus?”. (KRAMER apud LOPES, p. 111). Quando pensamos em construção de conhecimentos e desafios, logo associamos ao desenvolvimento da aprendizagem da criança, mas não levamos em conta o professor. Será que ele consegue ser o sujeito ativo, construtor de seu conhecimento? Como superar a histórica identidade do “Professor como técnico, executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos, história apagada, prática reflexiva negada, professor visto como peça numa linha de montagem”? (GUIMARÃES; LEITE; NUNES, 1999, p. 162). Deixo essas questões como reflexões.

Portanto, além das interações sociais citadas em um parágrafo anterior, outro fator importante dentro de um espaço de formação é proporcionar ao professor desafios que o permitam desenvolver uma autonomia intelectual a fim de que ele possa ser ativo na produção de seu conhecimento através de um constante movimento de transformação e não apenas um reprodutor passivo de conteúdos e programas.

A especialização me permitiu aprofundar tanto nos saberes teóricos, nas políticas públicas para a educação infantil, como trouxe, também, inquietações acerca de temas que sequer paramos para pensar no dia a dia corrido da escola: os aspectos éticos, estéticos e políticos de nossa prática junto às crianças.

Enquanto espaço de aprendizagem e formação, a especialização teve, para mim, uma característica bem peculiar, que a diferenciou da graduação, por exemplo. Os conteúdos teóricos não eram oferecidos desvinculados da prática, pelo contrário, eles iam de encontro com as demandas que surgiam do “chão” da escola; a prática era tomada como referência essencial para as teorizações. O conhecimento ia sendo construído de modo significativo baseado em trocas, nas reflexões, nas experiências acumuladas, na exposição de conflitos e nas aprendizagens. Assim, quando retornávamos à escola, entregávamos como devolutiva uma teoria que abraça a prática. Sobre isso, Frangela (1999) concorda:

Por isso, formação e prática são elos que precisam ser resgatados. Uma formação que se dê na prática cotidiana de ser sujeito/autor/produtor do conhecimento. Ser professor não é exercer uma atividade ou um conhecimento sobre um objeto, é inserir-se numa rede de interações em que predomina o elemento humano. (FRANGELA, 1999, p. 69).

Um espaço muito interessante que nos foi oferecido, dentro do curso, foram as oficinas de *artes integradas*. Lembro-me muito bem do primeiro dia, em que os artistas-professores responsáveis pela oficina conseguiram nos levar até momentos da nossa infância através do diálogo, da escuta e da arte. Fizemos uma atividade que consistia em desenhar em uma folha A3, com giz de cera, e pintar com tinta nanquim nosso brinquedo favorito da infância; logo depois, contar para a turma a história que vivemos com aquele brinquedo. Confesso que, para mim, foi um dos momentos mais marcantes do curso, pois vi professoras se emocionarem ao lembrarem-se de uma infância distante e marcada por uma vida humilde. Ainda assim, as memórias dessa infância resistiam a intempéries.

É interessante ressaltar que até então eu nunca havia usado a tinta nanquim. Isso revela o quanto a formação é importante, até mesmo em aspectos que não imaginamos adentrar. Como posso oferecer para a criança na escola uma diversidade de materiais artísticos se nem ao menos os conheço?

Imagem 5 e 6 – Desenho da minha boneca Sapeca



Fonte: acervo da pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora

Essas oficinas apontam para uma sensibilização do professor que se encontra, por vezes, engessado em práticas sem significados para ele e para a criança. Sensibilizar significa ampliar as possibilidades que não conseguimos alcançar por não conseguirmos, às vezes, simplesmente olhar; ficamos como Diego (do “O livro dos abraços” de Eduardo Galeano, 1989), que frente à imensidão do mar pede ao pai, Santiago Kovakloff, que o ensine a olhar: “Pai, me ensine a olhar!”. Dias (1999) afirma, assim, que: “Contribuir para a formação da sensibilidade dos educadores é reconciliá-los com a própria expressão, resgatar-lhes a palavra, o gesto, o traço, as idéias, a autoria”. (p. 176).

A cada disciplina em que estive participando, a cada seminário e oficinas conseguia enxergar dentro das teorias ali expostas a prática diária que eu vivia na escola. Em cada texto, artigo ou vídeo um leque de possibilidades que se transformaria em experiências vivas no cotidiano da escola. Ambas – especialização e escola – se complementavam e me devolviam uma bagagem de vivência.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL / UFRJ: cenário de vivências e aprendizagens formativas

Fundada em 1981, a Escola de educação infantil da UFRJ tem sua história intimamente ligada aos momentos históricos da

implementação das creches brasileiras. Inaugurada como um setor do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), tinha como finalidade inicial atender a mãe servidora e, inicialmente, era chamada de Creche Universitária Pintando a Infância.

Em outubro de 2012 a escola foi institucionalizada e passou, oficialmente, a ser chamada de “Escola de educação infantil” – uma observação pertinente se faz nesse parágrafo: no dia em que fui fazer minha inscrição para o concurso de ingresso na escola, não sabia ao certo sua localização. Fui então até a recepção do IPPMG e perguntei ao funcionário responsável “Você sabe onde fica a Escola de educação infantil?”, ele não soube me responder de imediato, mas logo depois disse “Ah, a Creche? É logo ali na frente!”. A expressão “Ah, a creche” traz no seu discurso que a figura do espaço da escola de educação infantil ainda é visto pelo senso comum como espaço assistencial de apenas guarda e cuidado.

Como unidade da Universidade, a EEI é um espaço privilegiado para estágio, pesquisa e observação de professores e pesquisadores, por consequência, um ninho de formação. Atende, assim, ao tripé fundamental da universidade brasileira: pesquisa, ensino e extensão.

A proposta pedagógica da EEI/UFRJ busca um desenvolvimento integral da criança: inteligências, cuidados, afetividade, produção cultural, interação social e outras tantas que não se esgotam e não cabem em classificações fechadas de áreas, zonas fixas de desenvolvimento linear ou fases de evolução. Não há como classificar a vida que pulsa no dia a dia da escola – uma instituição que procura garantir que a criança tenha espaços de produção em que sejam sujeitos criadores, expressivos, participantes e mobilizadores; espaços que possibilitem o coletivo sem perder o foco no singular, privilegiando o potencial criativo e a imaginação infantil; entendendo a criança como produtora de linguagem, cultura, história e vida; proporcionando desafios e conquistas; onde prática e teoria se enlaçam.

SER PROFESSORA DE BEBÊS: desafios, aprendizagens e experiências

Posso dizer que um dos meus maiores aprendizados, nesse período, foi conseguir, realmente, entender a relação dialógica entre o *educar* e o *cuidar*, compreendê-los como indissociáveis e complementares. Estar em uma instituição que privilegia esses dois pilares nos permite mergulhar nesses conceitos e, assim, significá-los para a prática.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) traz definições sobre a significação dos termos educar e cuidar. Segundo o documento, educar significa integrar contextos de brincadeiras e aprendizagens de maneira que favoreçam a promoção e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural e que também propicie a aceitação, o respeito, a confiança e o cuidado de si e do outro.

Sobre o *cuidar*, o Referencial conceitua que ele possui várias dimensões, entre elas a afetiva e a relacional, e que para o desenvolvimento integral da criança, todos esses aspectos se atravessam. O professor precisa auxiliar a criança a identificar suas necessidades tanto no sentido biológico quanto no social e psicológico. Tiriba (2005) apud Guimarães (2011) ilustra que a visão oposicionista entre educar e cuidar, que, infelizmente, ainda podemos encontrar em alguns espaços de educação infantil, pode ser associada à cisão entre o corpo e a mente, entre a emoção e a razão e entre a natureza e a cultura.

Guimarães (2011) também traz uma reflexão sobre o desafio de se compreender as especificidades do trabalho com bebês: precisa ser pautado em laços afetivos fortes e seguros, dentro de um espaço preparado para que as expressões das crianças ganhem destaque, valorizando o cuidado no sentido de ampliar as experiências.

Em nosso cotidiano, rico de interações, eu, juntamente com mais quatro professoras, pudemos acompanhar o desenvolvimento de 11 bebês que chegaram à escola com idades entre quatro e nove meses.

Um grande desafio sempre foi materializar um cotidiano que fugisse do predeterminado ou de uma linearidade controlável. Quando “vemos” (no sentido de suas singularidades) a criança de mais perto percebendo seu potencial e suas competências, conseguimos perceber uma ampla gama de possibilidades dentro da rotina (seja dormir, tomar banho, comer, brincar, pintar, ouvir ou ler histórias) que potencializarão seu desenvolvimento, sem perder de vista as relações e interações entre criança/criança e adulto/criança.

Uma forma de registro do nosso cotidiano, muito utilizada por todas as professoras era a fotografia – sempre havia uma câmera ou um celular a postos para a captura de um momento que, por vezes, estariam acontecendo pela primeira vez na vida de um bebê (seus primeiros passos, sua primeira refeição salgada). Sobre o registro fotográfico, em um trabalho com bebês, Guimarães (2011) ressalta:

A fotografia traz à tona tanto a força do movimento, da expressão, do corpo, o não verbal quanto às possibilidades de sentido, as construções verbais sobre a experiência fotografada. A fotografia funciona como encontro entre não verbal e verbal, o que se mostra como rico recurso na pesquisa com bebês que estão na fronteira entre a comunicação e a expressão pelo corpo e pelas sensações, ao mesmo tempo em que estão entrando no mundo da linguagem verbal, tendo seus gestos, olhares e expressões nomeados e interpretados no campo social de que participam. (GUIMARÃES, 2011, p. 110-111).

A rotina no grupo dos bebês sempre acontece de maneira bem flexível (os momentos de alimentação são os únicos eventos diários que possuem horários fixos devido às necessidades nutricionais da criança). Cada criança tem seu momento e modo de dormir, de tomar banho etc., e, assim, a rotina segue as necessidades individuais de cada bebê. Isso me fazia refletir o cuidado, de maneira ética, em que os corpos são respeitados – mesmo estando em um espaço coletivo, as subjetividades são vistas com um olhar sensível.

Quando chegamos ao fim do primeiro semestre, algumas crianças já haviam entendido os horários institucionais de alimentação, banho e sono, o que não aconteceu de maneira impositiva, mas sim de forma natural e gradativa. Víamos ansiosos

pela chegada do “papá” (almoço) e ao fim da refeição alguns já se encaminhavam para o espaço onde o banho acontecia, apontando para as banheiras e pedindo “ába” (água, se referindo ao banho); enquanto os secávamos e colocávamos suas roupas, alguns já estavam bocejando – indicando que o sono já se aproximava.

Esses momentos da rotina aconteciam sem pressa, permitindo a vivência de experiências, em todos os momentos: ampla experimentação dos alimentos durante o almoço, momentos de explorações sensoriais e de conhecimento do próprio corpo durante o banho e contato rico e afetivo do professor no momento do sono (havia crianças que dormiam no colo, outra necessitava de segurar em nossas mãos... Todas as diversas formas que se apresentavam na hora do sono eram respeitadas).

A rotina é construída de modo a ampliar a autonomia dos bebês. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) chama atenção para práticas de cuidado que retiram das crianças o protagonismo sobre o cuidado de si e do outro:

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. [...] Essas práticas tolgem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente. (BRASIL, 1998, p. 18).

Imagem 7 - Momentos do nosso cotidiano: alimentação e sono



Fonte: acervo da pesquisadora

Um momento muito rico dentro de nossa rotina é o da leitura. A escola dispõe de um acervo bem diverso para todas as faixas etárias da educação infantil. Os bebês sempre tiveram ao seu alcance muitos livros e sempre nos solicitavam a leitura deles. Por diversas vezes encontrávamos eles fixados em uma página, ou interagindo com as texturas que a história oferecia. Através da contação de histórias, podíamos percebê-los tentando repetir algumas palavras da história – o som dos animais, o barulho do carro ou a música que a protagonista da história canta. Conseguíamos perceber, nesses momentos, as primeiras articulações da oralidade. Guimarães (1997) diz que é necessário destacarmos a diferença entre o plano interno (semântico ou significativo) do plano externo (sonoro ou fonético) da linguagem verbal. As pequenas palavras iniciais das crianças são portadoras de grande significado.

O espaço da literatura precisa ser garantido e deve estar incluso na rotina do grupo. Com as crianças pequenas, esse contato com os livros se faz importante, pois é através dele que elas poderão construir um repertório próprio de histórias. Manipular livremente diversos materiais de leitura permite à criança perceber os diversos usos da língua escrita, mesmo antes da aquisição da leitura e da escrita. Assim, trabalhar literatura viabiliza o estabelecimento de relações sistemáticas com o mundo da escrita.

Imagem 8 – Momentos de leitura e manipulação de livros no Grupo 1



Fonte: acervo da pesquisadora

Tínhamos um projeto que chamávamos de “Leva e Traz”, no qual as crianças escolhiam um livro de nosso acervo para levá-lo para casa e viver a experiência da leitura juntamente com a família – que podia registrar como foi a experiência. Temos abaixo o registro de uma das famílias na íntegra:

Final de semana passado ela trouxe um livro para casa. Ela adorou, demonstrou gostar muito de livros. O que ela mais gosta de fazer é folhear. Além disso, aponta o dedo para as figuras. O livro da semana passada tinha personagens com olhos grandes. Ela tocava os olhos e fazia alguns balbucios como se estivesse conversando. Brincou com o livro sábado, domingo e segunda. Sempre levava o livro para o pai ou para mim, sentava ao nosso lado e “pedia” para lermos.

Hoje, 24/09 ela trouxe da escola outro livro. Parecia já conhecer, pois quando mostrei, ela pegou e imediatamente colocou o dedinho num buraco atrás do livro. Esse buraco é um dedochinho de girafa. Ela brincou um pouco e me deu. Conteí a historinha do livro e ela continuou folheando até se distrair com outra coisa. Quando não lemos o livro para ela é um problema. Ela grita, empurra e às vezes chora até a gente dar atenção e ler para ela. (Registro do projeto “Leva e Trás”, 2015)

Dentro da rotina diária de leitura de histórias, oferecíamos às crianças alguns recursos como teatro e fantoches. Isso permite desenvolver nas crianças o encantamento pelo mundo da leitura, e assim conseguimos escapar da leitura ou da oferta de um livro apenas como um ritual didático sem sentido a ser cumprido.

Imagem 9 – Fantoche como recurso para a contação de história



Fonte: acervo da pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora

Essa experiência de leitura com os bebês me permitiu quebrar alguns paradigmas em relação ao trabalho com livros para essa faixa etária. Sempre ouvimos frases do tipo “Livros? Não... eles estragam, mordem e rasgam”, mas vê-los tão motivados com cada história que líamos ou com cada livro novo que chegava me levou à reflexão da importância desse espaço para a construção de uma criança leitora. Algumas páginas se rasgam, algumas capas se soltam, mas a experiência de viver a leitura com uma turma de bebês é envolvente.

Conseguíamos perceber a interação social das crianças em todos os espaços e tempos da escola; enquanto ainda não esboçavam algum tipo de linguagem oral, podíamos ver suas comunicações através do toque, do olhar, do sorriso. De início, a comunicação se dava através do corpo, com seus movimentos, algum tempo depois, quando já esboçavam algumas palavras, essas interações tomavam novas características. Sobre as formas comunicacionais entre os bebês, Schmitt (2011, p. 31) acrescenta:

Os bebês, de maneira geral, exprimem suas sensações, emoções e impressões ao outro pelos movimentos, que vão se transformando em gestos comunicativos para o outro. Entre os pequeninos, os movimentos e gestos constituem-se gradativamente nas relações, em concomitância com outras relações. Os gestos de apontar, ofertar, negar, defender, os gestos que expressam raiva, carinho, curiosidade etc. nascem nas relações sociais e, aos poucos, vão fazendo parte das relações entre as crianças.

Imagem 10 – Interações entre os bebês no primeiro e no segundo semestre



Fonte: acervo da pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora

Um espaço muito rico de interações e brincadeiras, dentro de nossa escola, é o pátio. Sempre víamos as crianças muito ansiosas quando estávamos nos preparando para descer para o nosso “quintal”. Diferente do que vemos em algumas instituições, em nossa escola somos privilegiados com um amplo espaço que conta com brinquedos e uma grande área verde, com gramados e raízes à mostra que se transformam em um desafio para os bebês caminharem, árvores e cipós pendurados, insetos, pássaros, folhas secas... Uma infinidade de elementos naturais a serem explorados.

Conviver com espaços ao ar livre e elementos naturais, além de ser um direito da criança, oportuniza estabelecer uma relação de respeito com a meio ambiente, pois só se estima aquilo que se conhece. Ou seja, a formação de indivíduos que entendem a natureza como um sistema a ser preservado está diretamente relacionada ao seu contato com ela. Devemos abandonar a relação de domínio e controle que o ser humano constitui sobre o meio ambiente e nos colocar dentro da grande rede natural, como integrante e não como proprietário. Tiriba (2006) lança um olhar sensível sobre o lugar da criança no planeta, um ser que produz cultura, mas que também é, intrinsecamente, ligada a Terra: “E as crianças, quem são? Elas são a espécie que se renova sobre a Terra. Uma espécie que faz história. Portanto, as crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres da cultura”. (TIRIBA, 2006, p. 3).

Imagem 11 – Uma parte do nosso pátio e os bebês explorando a grama debaixo da sombra da árvore



Fonte: acervo da pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora

Dentro de toda a nossa rotina, a brincadeira sempre aparece atravessando nossas atividades. Sendo propostas por nós, professoras, ou nascidas do meio das interações dos bebês, a atividade brincante assume um papel em que a potência criativa, juntamente com os mecanismos imaginativos e a realidade, interagem, possibilitando novas interpretações, expressões e ações pelas crianças, construindo, assim, novas relações sociais entre crianças e adultos.

As crianças estão sempre subvertendo o uso corrente de diversos materiais. Não é incomum, em espaços frequentados por elas, esbarrarmos com “construções” feitas por diferentes objetos. Esse exercício imaginativo está presente durante toda a vida do ser humano, mas na infância ele tem corpo e voz, pois as crianças, enquanto seres nascentes, recém-chegados, desabrocham imersas em um mundo de muitos signos construídos ao longo dos séculos em toda história social do homem.

O espaço escolar, a prática pedagógica, os tempos, as rotinas e os materiais, quando pensados no sentido de contemplar o livre exercício da imaginação e das brincadeiras, se tornam terreno fértil para experiências, relações, encontros e socialização. Borba (2007) nos auxilia a pensar, de modo sensível, maneiras de assegurar que a atividade brincante seja vivida como uma experiência de cultura:

Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. (BORBA, 2007, p. 44).

Imagem 12 – Brincadeiras: interação e imitação



Fonte: acervo da pesquisadora

Fonte: acervo da pesquisadora

As artes plásticas, como expressão, estiveram sempre presentes, desde se lambuzar com o almoço e imprimir suas marcas na mesa até pintar, oficialmente, com tinta e pincel. De início, os bebês não podiam utilizar tintas que não fossem apropriadas para a sua faixa etária, então produzíamos nossas próprias tintas à base de alimentos, dessa forma, garantimos a liberdade de manipulação do material sem que houvesse problemas, caso os bebês quisessem levá-los à boca, sentir o aroma ou a textura. Cunha (2012, p. 17), assera:

As instituições de educação infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, esses são os fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente.

Entendemos que, ao lidar com as linguagens artísticas, a criança necessita utilizar todo o seu corpo e seus sentidos em prol da interação necessária, assimilando a arte como vivência corporal.

As diversas linguagens artísticas devem ser exploradas na educação infantil, sem que seja dada maior importância a uma ou a outra; não devem ser trabalhadas de forma descontextualizadas

e isoladas, devem proporcionar um ciclo de interações-experiências-descobertas.

Imagem 13 – Pintando o próprio corpo / Tintas à base de alimentos / Pintar com os pés



Fonte: acervo da pesquisadora

Fonte: acervo da pesquisadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A especialização, para mim, pôde preencher lacunas que, muitas vezes, a formação inicial não conseguia dar conta – a sensibilização do professor, os aportes teóricos que acompanham a prática, as trocas de experiências. O somatório de todos esses conhecimentos resultaram em uma nova perspectiva da minha ação pedagógica, que se baseia em um pensamento crítico e reflexivo.

Estar como docente na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro me permitiu experimentar uma educação infantil que até então eu só havia encontrado nos livros e nos parâmetros de qualidade do MEC. Um espaço em que a criança tem vez e voz e que protagoniza todo o trabalho pedagógico.

Quando tive que atuar como professora em uma turma de bebês, foi um momento de abandonar “vícios” docentes e me entregar abertamente a uma percepção sensível, sem a qual se torna inviável o trabalho com os bebês, tendo o *cuidar* e o *educar* como pilares de uma postura ética, que consegue ver nos bebês sua potência criativa e não apenas alguém em falta, dependente.

Sabemos que todas as nossas experiências e interações contribuem para nossa formação profissional e, indo além, para a vida, mas atrevo-me a dizer que o conjunto das experiências que

vivi em 2015 como aluna do curso de especialização e como professora na Escola de Educação Infantil da UFRJ, significaram para mim um novo olhar, uma nova formação despida de “pré-conceitos”, muitas quebras de paradigmas e, acima de tudo, reconhecendo o lugar da criança não só na escola, mas em toda sociedade como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p. 12).

DAS INTUIÇÕES AOS CONCEITOS: contribuições de Schopenhauer para a Educação Infantil

Rosana da Costa Lopes

Vilmar Debona

RESUMO

O objetivo norteador dessa pesquisa, cujos resultados expomos no presente capítulo, de forma resumida, foi o de contribuir para o cotidiano dos profissionais envolvidos na tarefa de criar um ambiente produtivo e prazeroso na educação infantil. Para tanto, partimos de alguns conceitos do filósofo alemão Arthur Schopenhauer (1788-1860), como os de vontade, caráter e intelecto, a fim de problematizarmos em que medida o seu pensamento contribui para debates sobre questões intrínsecas à educação infantil. De forma específica, indicamos e analisamos a relevância filosófica que Schopenhauer dispensa a uma questão que é, também, pedagógica: a “extremidade correta” pela qual a educação (das crianças) precisaria começar, esta que, segundo o pensador, corresponderia à precedência do que chama de intuição, em relação a sua concepção de conceito. O conhecimento se construiria por meio de intuições, para só num segundo momento originar conceitos abstratos. Uma vez que o processo educativo se iniciasse pela extremidade inversa, ou seja, pelos conceitos e não pelas intuições, ocorreriam grandes distorções e inadequações no que respeita à apreensão da realidade e da efetividade do mundo pelos indivíduos. Nosso intento é o de proporcionar reflexões e problematizações de concepções relacionadas a práticas pedagógicas na educação infantil, sem deixarmos de recorrer às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Contextualizamos as propostas do filósofo no âmbito da educação, tendo em vista a aprendizagem construída a partir de vivências e percepções de indivíduos no

ambiente escolar. Ao final, apresentamos, também, sugestões de atividades, indicadoras de possíveis “experimentações” a partir das reflexões do estudo, o que pode sinalizar, ainda, para uma forma de dinamizar conceitos schopenhauerianos.

Palavras-chave: educação; educação infantil; Schopenhauer; intuições; conceitos.

A pretensão inicial da pesquisa, cujos resultados expomos aqui, baseou-se na questão genérica da afetividade. Porém, os objetivos do estudo foram significativamente modificados à medida em que decidimos nos mover a partir do pensamento filosófico de Arthur Schopenhauer (1788-1860). Notamos que esse poderia nos oferecer contribuições relacionadas, sobretudo, à maneira como o indivíduo constrói seus conceitos, inclusive no âmbito da educação infantil. Uma problematização e uma abordagem de aspectos da filosofia schopenhaueriana, em vista de pensarmos, a partir dela, contribuições para a educação infantil, apresentaram-se a nós, pois, como algo original e desafiador.

Por um lado, levamos em conta que, embora tenha influenciado amplas áreas do conhecimento, Schopenhauer é um autor pouco estudado na Pedagogia. Ele não dedicou nenhuma obra exclusiva para problemáticas próprias da educação, apenas a sua obra tardia – *Parerga e paralipomena*, de 1851 – dedica o seu capítulo 28 à questão; e será esse capítulo, intitulado, justamente, *Sobre a educação*, que teremos como texto basilar para a nossa investigação.

Nosso objetivo norteador é o de contribuir de maneira positiva no cotidiano de educadores que atuam na área da educação infantil, por meio de uma investigação conceitual de noções como as de intelecto, intuição e conceito, a partir do pensamento schopenhaueriano; noções que compõem o núcleo da abordagem da educação, pelo pensador. Em termos específicos, o que pretendemos é apresentar uma reflexão sobre o modo como Schopenhauer concebe a construção dos conceitos a partir do que ele entende por intuição. A problemática que temos em vista pode

ser expressa do seguinte modo: se Schopenhauer concebe o caráter humano e o essencial da personalidade de cada indivíduo como algo inato e inalterável, a partir de sua metafísica imanente da vontade (conforme veremos), em que medida ainda haveria uma proposta de sua parte para a educação, especialmente para educação infantil? Qual seria a natureza dessa proposta?

De início, faremos uma apresentação introdutória de algumas noções centrais dessa filosofia, principalmente dos conceitos de vontade, caráter e intelecto, dado que a compreensão das concepções filosóficas, fundamentadas nesses três conceitos, é imprescindível para a discussão de cunho hermenêutico e contextual, que apresentaremos em seguida. A partir de então, sugeriremos conexões entre essa filosofia, a formação de conceitos e a educação infantil.

No mencionado capítulo *Sobre a educação*, em *Parerga e paralipomena*, Schopenhauer apresenta o que denomina “dois tipos de educação”: a *educação artificial* e a *educação natural*, que se distinguem, notadamente, pela forma com que os conceitos são apresentados aos indivíduos, a partir de uma concepção que afirma que os conceitos, para serem formados, compreendidos ou assimilados, precisam ser precedidos por intuições que os originem, diretamente, a partir da efetividade das relações de vida e do mundo, assim como a partir da empiricidade e dos contextos.

O pensamento de Schopenhauer considera que o indivíduo, para compreender conceitos, sobretudo os mais abstratos, necessita do contato direto com as vivências às quais se referem tais conceitos. Sendo assim, a partir desse pressuposto basilar, serão apresentadas, ao final, algumas propostas de atividades possíveis de serem desenvolvidas, a partir das quais a criança, como sujeito no processo de construção do conhecimento, poderia experimentar diferentes situações, sendo o profissional responsável o mediador dessa aprendizagem, possibilitando uma aproximação entre os conceitos e a prática, ainda tão distantes nas escolas.

Ao pensarmos em Educação, é natural nos reportarmos sempre a alguns pensadores e teóricos bem conhecidos no meio

pedagógico. Porém, na presente pesquisa, direcionaremos nossos olhares para o pensamento de Schopenhauer, que certamente não é um deles, mas que pode nos oferecer relevantes contribuições relacionadas à educação e também à aprendizagem. À luz de sua visão de mundo, compreenderemos a importância de seguir os passos que, segundo ele, seriam pertinentes para uma aprendizagem que não apresente o mundo aos indivíduos de forma “distorcida”, em relação à efetividade da vida, principalmente no que diz respeito às classes de educação infantil.

VONTADE, CARÁTER E INTELECTO

Para trabalharmos com a referida abordagem, é importante explicitarmos três conceitos base do pensamento de Schopenhauer: a vontade, o caráter e o intelecto. Sem essas noções, não seria possível compreender a concepção do autor a respeito do ser humano, para então problematizarmos a questão da educação e, por conseguinte, da educação infantil, foco específico desse trabalho.

A filosofia schopenhaueriana tem a vontade (*Wille*), metafísica e irracional, como conceito fundamental, que possibilita afirmar que “o cerne do mundo é irracional, fundamentalmente oposto à razão”. (PEDREIRA, 2009, p. 5). Uma tal vontade é considerada como intuitiva e impetuosa. Segundo o autor, a vontade, entendida como essência do mundo e núcleo do caráter individual, é mais forte e primária em relação ao intelecto e acaba, no geral, por sobrepor-se a ele e dominá-lo, utilizando-o como instrumento para a realização de seus objetivos. Já o intelecto é tanto uma faculdade dos seres humanos como de outros animais, que são capazes de representações intuitivas. Entretanto, a razão, faculdade exclusiva humana, permite a abstração dessas intuições, logo, a formação de conceitos que, em sua obra principal – *O mundo como vontade e representação* –, são chamados “representações de representações”, ou ainda, representações abstratas. (cf. DEBONA, 2010, p. 29-46).

Nesse sentido, o intelecto pode ser instruído, inclusive, a partir de conceitos da razão, podendo servir de instrumento da educação.

Por esse motivo, torna-se possível que o intelecto modifique apenas a forma de como a vontade se manifesta, nunca ela mesma. Schopenhauer considera que o intelecto, assim como o cérebro, seu correspondente físico, e suas faculdades de razão e consciência perecem, mas o mesmo não ocorre com a vontade. Desse modo, acredita o filósofo ser a vontade metafísica imanente, ou seja, inerente ao homem e ao mundo. Pelo que podemos apreender da obra do autor, a vontade, quando objetivada nos mais diferentes indivíduos e na natureza, em geral, busca satisfazer-se, incessantemente, sem contar com critérios ou objetos específicos para tanto.

O ser humano é possuidor de um caráter individual, que se remete aos traços fundamentais de personalidade. Ele ostentaria um caráter inteligível (manifestação da vontade, que é metafísico e imutável), um caráter empírico (corresponde às ações como exteriorização do caráter inteligível no tempo e no espaço) e pode, ainda, chegar a alcançar um caráter adquirido (que permite ao sujeito conhecer seu caráter inteligível da maneira mais completa possível, à medida em que o manifesta). (cf. PEDREIRA, 2009). Em *Sobre a Liberdade da Vontade* (cf. SCHOPENHAUER apud STAUDT, 2004), o caráter do homem é apresentado a partir de quatro atributos: individual, empírico, constante e inato. A individualidade do caráter explica o fato de cada indivíduo reagir de forma diferente ante uma mesma circunstância, pois possuímos caracteres distintos uns dos outros.

Enquanto o caráter inteligível consiste na própria vontade (genérica) em seu estrato individual, o caráter empírico é a forma como se manifesta o inteligível na empiricidade do mundo e só pode ser conhecido *a posteriori*, ou seja, o indivíduo só o conhece após suas ações. O conjunto ou soma desse conhecimento dos nossos atos chamamos caráter adquirido, que diz respeito a quando tomamos ciência das nossas ações, sendo uma espécie de consciência do que somos capazes de fazer.

Este [o caráter adquirido] nada mais é senão o conhecimento mais acabado possível da própria individualidade: trata-se do saber abstrato e distinto das

qualidades invariáveis do nosso carácter empírico, bem como da medida e direcção das nossas faculdades espirituais e corporais, logo, trata-se de saber dos pontos fortes e fracos da nossa individualidade. (SCHOPENHAUER, 2015, p. 353).

A educação, de um modo geral, atua como inibidora das manifestações da vontade, mas seu carácter inteligível é incorrigível, pois “o carácter se define pela proporção natural destas duas esferas em cada ser, uma vontade cega e um intelecto que vigia”. (DEBONA, 2013, p. 36). Segundo o pensador, “por ser físico, o intelecto é acessível ao aperfeiçoamento, à assimilação e ao treinamento, ou seja, à educação” (PEDREIRA, 2009, p. 7). O mesmo não se pode dizer sobre a vontade, pois essa, consistindo num impulso cego, é, também, alheia a qualquer melhoramento.

Essa vontade, em termos metafóricos, é como uma fome insaciável e irracional que nos domina desde o nascimento e é, aliás, bastante perceptível na primeira infância, em que conceitos abstratos e concepções morais de mundo ainda não foram construídos. As crianças são capazes de seguir seus atos impetuosos e somente com a educação do intelecto o indivíduo percebe que essas atitudes são inaceitáveis no meio social ou precisam ser “educadas”. A maneira como a vontade se manifesta pode ser mudada (ao menos parcialmente) pelo intelecto, mas nunca conseguiremos modificar o seu alvo.

Assim, quando falamos em educação, necessariamente, tratamos da educação do intelecto, que se daria por dois princípios: abstração, a partir da intuição, por onde os conceitos se formam; e familiarização do indivíduo com a cultura à qual está integrado. Mas o intelecto, frisemos, será sempre secundário, derivado, em relação à vontade.

ASPECTOS DA NOÇÃO DE EDUCAÇÃO, EM SCHOPENHAUER

Se a vontade é a essência do ser humano e é primária em relação ao intelecto, ela é, também, irracional e impulsiva. O indivíduo está sempre buscando realizar seus desejos e esses,

quando satisfeitos, dão lugar a outros, incessantemente, ao longo de sua existência. Apesar disso, o intelecto procura agir de maneira a direcionar as impetuosas manifestações da vontade cega e incessante, embora apenas raramente obtenha êxito.

É nesse momento que a educação se faz presente e relevante, atuando de maneira a conduzir os meios que serão utilizados pelo indivíduo para realizar suas vontades. No entanto, segundo Schopenhauer, devemos estar atentos à maneira como educamos, como somos educados e aos passos a serem seguidos, caso contrário, estaremos sempre em busca de desfazer os equívocos de uma aprendizagem malconduzida. (cf. SCHOPENHAUER, 2015).

Mesmo sabendo que a vontade imutável atua com primazia em relação ao intelecto, esse é considerado como a “parcela melhorável” (cf. DEBONA, 2016, p. 8) do indivíduo, ou seja, pode ser educado. À luz dessa teoria de Schopenhauer, podemos dizer que o conhecimento se constrói a partir das sensações que temos ao vivenciarmos determinadas experiências e não se “impõe” de maneira pronta, sem a devida observação, como vemos em muitas escolas. É necessário que a criança estabeleça familiaridade com o objeto de estudo para, então, construir suas opiniões. Portanto, “[...] dever-se-ia, na infância, conservar o caminho natural da formação do conhecimento. Nenhum conceito deveria ser introduzido por outro modo que não fosse mediante a intuição, ou ao menos sem ter sido testado por ela”. (SCHOPENHAUER, 2015, p. 373). A consequência do que verificamos, atualmente, na educação será percebida, posteriormente, em adultos inseguros, pois, segundo o próprio Schopenhauer, o conhecimento é empírico, resultado da prática, e não simplesmente assimilação da teoria.

No âmbito da construção dos conceitos, em sua abordagem do intelecto humano, Schopenhauer destaca dois processos de aprendizagem. O primeiro ele chama de *educação natural*, que diz respeito a quando formamos nossas convicções a partir de vivências sensoriais e intuitivas, a qual ele julga ser a maneira correta de aprendizagem.

O outro processo é a *educação artificial*, que diz respeito ao fato de o intelecto assimilar ideias antes mesmo de vivenciá-las, condição à qual o filósofo tece uma crítica, o que ele denomina *educação livresca*, que se dá quando os conhecimentos provêm de livros, ou doutrinas, transmitindo diversas noções abstratas para as crianças. O método artificial, conforme expõe Schopenhauer, é predominante, e o fato de a criança ser sujeita a uma vasta quantidade de conceitos gerais, e nada específicos, faz com que seus conhecimentos sobre o mundo não se aprofundem, mantendo-os superficiais.

Em geral, as crianças deviam aprender a conhecer a vida, em cada aspecto, não antes a partir da cópia, mas a partir do original. Por isso, em vez de correremos para entregar apenas livros em suas mãos, deveríamos torná-las familiarizadas, gradualmente, com as coisas e relações humanas. (SCHOPENHAUER, 2015, p. 684-685).

Não se trata da desvalorização da leitura ou pesquisa em livros, pois estas possuem seus méritos, que precisam ser reconhecidos. No entanto, Schopenhauer nos mostra a importância da vivência das crianças antes da transmissão de conceitos. O filósofo enfatiza que, no que tange às intuições e às sensações, a educação ocorre quando o indivíduo dispõe de experiências capazes de originar suas percepções antes de tomar contato com conhecimentos teóricos.

As convicções formadas ao longo da vida deveriam estar conectadas às intuições ou percepções imediatas, pois desta forma, as sensações, ou seja, as vivências diretamente ligadas aos sentidos, seriam apreendidas de maneira fundamentada. Segundo Schopenhauer, “o nosso corpo é um ‘objeto imediato’, vale dizer, é um conjunto de sensações. Ele é o ponto de partida de todo o conhecimento” (BARBOZA, 2015, p. 22) dessa aprendizagem denominada educação natural, que é fruto das experiências através das quais poderemos assimilar determinados conceitos.

No que se refere à educação, em particular à educação infantil, o processo ocorreria de maneira mais reduzida, ou seja, seriam

produzidos espaços e situações para estimular as percepções das crianças “[...] a partir dos dados que os sentidos fornecem, produz a intuição [...]” (SCHOPENHAUER, 2015, p. 14), ou seja, formariam suas concepções de determinados objetos, explorando da maneira que considerassem possível e o professor, como mediador, utilizaria esse processo como ponto de partida para desenvolver seu trabalho, contemplando seus planejamentos e grades curriculares. Não basta apenas que a intuição seja identificada pelos sentidos, é necessário que essa produza sensações “como dor ou prazer para a vontade” (SCHOPENHAUER, 2015, p. 14), ou então serão meros dados insignificantes.

Segundo Schopenhauer, “[...] o ponto principal da educação seria o de que a familiaridade com o mundo – cuja aquisição nós podemos assinalar como o objetivo de toda educação – seja principiada pela extremidade correta” (SCHOPENHAUER, 2015, p. 373), ou seja, a educação deveria ensinar o conhecimento do mundo iniciando pelas intuições, para só então formarem-se os conceitos. O intelecto, mesmo que de forma subordinada, existe e pode ser instruído no processo de construção do conhecimento, em que o seu aperfeiçoamento seria compromisso da educação. É por essas sendas que perceberemos que a intuição, como princípio do processo em questão, é primordial tanto para crianças quanto para adultos – profissionais em formação, interessados em atuar na área a que se direciona este trabalho –, uma vez que “a intuição antecede o conceito, e mais adiante, que os conceitos mais estritos antecedem os mais latos”. (SCHOPENHAUER, 2015, p. 373).

Assim, a incumbência principal da formação do profissional que irá atuar com a educação infantil seria a de perceber que “a via natural do conhecimento é a de construir os conceitos após a percepção concreta” (VOEGELIN, 2012, p. 298-299 apud ORRUTEA, p. 173-174), ou seja, os profissionais, após experimentarem algumas propostas, as adaptariam e as desenvolveriam com suas crianças. Dessa forma, certificando-se de que, embora a teoria seja imprescindível na formação continuada dos profissionais dedicados à educação, em especial a educação infantil, a vivência a partir dos exemplos práticos

também possui seu papel de grande relevância, noção que retomaremos posteriormente.

SCHOPENHAUER NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir dessas concepções, que sustentam grande parte do pensamento do autor, serão propostas reflexões de situações corriqueiras no cotidiano escolar tanto nas práticas realizadas pelos professores de educação infantil quanto no comportamento de crianças entre dois e cinco anos de idade, tendo como eixo central a construção dos conceitos.

O *Aforismos para a sabedoria de vida* – capítulo dos *Parerga e paralipomena* – traz uma seção intitulada *Das diferenças das idades da vida*, em que Schopenhauer elabora ideias relevantes a respeito da infância, inclusive acerca dos comportamentos observados nessa fase da vida, o que, possivelmente, explica o modo como a aprendizagem ocorre, pois, para o autor, “estamos ocupados em aprender” (SCHOPENHAUER, 2006, p. 248) e exploramos tudo a nossa volta. Para o filósofo, “o fundamento sólido de nossa visão de mundo e o que nela há de superficial ou profundo forma-se já nos anos de infância; mais tarde ela será desenvolvida e completada, sem, todavia, alterar-se no essencial”. (SCHOPENHAUER, 2006, p. 249).

Segundo ele, na primeira infância, essa vontade é mais perceptível e a criança não é capaz de controlar seus impulsos, como mordidas, tapas e empurrões, que ao longo da sua vida escolar começam a ser compreendidos, através do intelecto, como impróprios, fora dos padrões estabelecidos pelas regras de convivência em sala de aula e em sociedade. O fato é que a criança continua tendo desejos impulsivos, porém, a educação do intelecto pode começar a desenvolver meios para redirecionar tais comportamentos.

Nas classes de educação infantil, é possível percebermos, na prática, que essa “educação livresca” é constantemente utilizada, por exemplo, quando, ao trabalhar os conceitos de leve e pesado, o professor apresenta à criança uma folha com desenhos,

completamente abstratos, em que ela deve marcar qual das figuras apresenta determinada característica. Por outro lado, nota-se que a criança apresenta a capacidade de identificar, apenas no contato, um objeto leve ou pesado e dizer qual dessas propriedades ele possui, sem que seja necessário esse nível de abstração.

Essa assimilação sem vivência acaba se dando de maneira superficial, diferentemente da empírica, em que a criança não necessita de um primeiro contato com teorias e tudo o que aprende é por experiências vividas. O autor nos acrescenta que, por esse motivo, temos adultos “confusos”, isto é, que atropelam ou confundem os elementos concretos de sua apreensão da realidade efetiva do mundo com apreensões e leituras abstratas, presas a palavrório oco, que não atinam para a correspondência empírica e vivencial dos objetos sobre os quais raciocinam. Essa questão tem relação direta com o tipo de educação a que se tem acesso na infância, se esta seguirá ou não pelo caminho natural da formação dos conceitos (SCHOPENHAUER, 2015, p. 372). Poderíamos afirmar, em geral, que a criança não tem necessidade de assimilar tantos conceitos como imaginam ou desejam os adultos e a escola.

Pode-se deduzir que a dificuldade por parte dos educadores em trabalhar a partir da prática para a formação de conceitos se dê, em boa parte, por conta da sua própria formação, em que quase tudo é, basicamente, muito abstrato e, muitas vezes, distante das concretudes. Assim como as crianças, o educador também necessitaria de exemplos práticos, para, então, utilizar a mesma atividade com as crianças e saber de algumas das possibilidades a serem exploradas por esses na educação infantil.

Diríamos que esse tipo de educação ainda se faz muito presente nas classes de educação infantil, em que o educador “traz tudo pronto” ao invés de promover meios pelos quais as crianças, a partir de suas observações, formem seus próprios conceitos, apresentando-se como um mediador desse movimento. Aliás, o que chamamos de “novas aprendizagens” precisam, no geral, ser amparadas por nossas intuições para que sejam legitimadas.

“Então a criança deveria obter poucos conceitos, porém, fundamentados e corretos”. (SCHOPENHAUER, 2015, p. 373).

No que diz respeito às diretrizes para a promoção da qualificação nas práticas voltadas para as classes de educação infantil, temos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que ressalta a importância das experiências na construção da cognição das crianças, potencializando o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o documento nos informa que:

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nasçam. (BRASIL, 2006, p. 5).

Nesse parágrafo observamos que os Parâmetros supracitados defendem o estímulo e a valorização das propostas interativas, que devem contemplar todas as crianças, e, concomitantemente, incentivar a realização de atividades que proporcionem esse tipo de prática, visto que a execução destas influencia, positivamente, no desenvolvimento das crianças.

Ao construir o conhecimento com base em experiências concretas e interações, as crianças são capazes de fazer observações pertinentes a suas vivências anteriores, criando vínculos com outros saberes. Sem pretendermos nos aprofundar no assunto, vale mencionar que Vygotsky (1989) afirma que a criança, ao receber um objeto desconhecido, é capaz de fazer agrupamentos, partindo de conceitos já conhecidos por ela; iniciando, então, um processo intuitivo, criando conexões entre semelhanças e diferenças do novo e as propriedades que já fazem parte do seu mundo, ampliando assim seu conhecimento.

Reiterando as afirmações de Schopenhauer, principalmente as apresentadas neste tópico, as Diretrizes Curriculares Nacionais definem a criança da seguinte maneira:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Tal definição favorece o argumento de que a criança deveria ser o sujeito no processo de construção da sua identidade, conseqüentemente, do seu conhecimento, sempre enfatizando a questão da vivência e da experimentação –inclusive nos moldes que expomos aqui à luz da teoria schopenhaueriana – de que o conhecimento é construído a partir de intuições e experiências, as quais, em sua maioria, são de bases sensoriais.

Está explicitado, também nesses documentos, o fato de que as crianças, ao iniciarem a vida escolar, já possuem conhecimentos oriundos de seu convívio familiar, cultural e social, em que apreendem diferentes noções. Como nos revela Freire (1996, p. 46), “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”.

Com base nessa ideia de Freire, em primeiro lugar está a formação do educador, diretamente ligada à prática na educação infantil, pois para que esse profissional realize sua tarefa, despertando a curiosidade das crianças, é preciso que esteja bem instruído quanto a essa dinâmica. Nesse sentido, conforme nos mostra também Schopenhauer, construiria o aprendizado por intermédio de vivências e isso tornaria a construção do conhecimento prazerosa e ampliada. Nesses moldes também deveriam de dar as formações dos educadores, em que esses pudessem aprender empiricamente, atuando da mesma maneira com suas crianças¹.

¹ Não nos cabe aqui um confronto de ideias entre os autores e sim enfatizar uma breve semelhança entre o autor estudado e o educador conhecido no meio pedagógico, somente com o intuito de aproximar o filósofo a um discurso pré-existente entre os educadores.

Conforme a filosofia schopenhaueriana nos mostra, os conceitos se formam com base nas intuições, que iniciam nos sentidos. Diante disso, poderíamos inferir que caberia ao profissional da educação observar suas crianças a fim de potencializar a maneira como essa dinâmica ocorre, criando meios para mediar tal construção. Para tanto, seria pertinente considerar que a teoria schopenhaueriana defende que “as simples mudanças que os órgãos dos sentidos sofrem de fora, mediante ações que são aptos a receber, já devem ser nomeadas representações”. (SCHOPENHAUER, 2015, p. 23). A partir disso, o indivíduo inicia as conexões alcançando conhecimentos amplos e mais gerais.

EXEMPLOS CONCRETOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entendendo que a presente pesquisa teve como um dos objetivos auxiliar na atuação dos profissionais da educação infantil, faz-se necessária uma reflexão sobre experiências que podem ser proporcionadas a essas classes. Faremos, então, a exposição de algumas atividades, em geral, simples, explorando aquela via ou meio defendido por Schopenhauer, isto é, iniciando a partir de sentidos intuições em direção a abstrações.

Apesar de termos ciência das muitas lacunas na formação dos profissionais de educação infantil, neste momento, não nos cabe avaliá-la. O objetivo, ao expormos situações práticas, é apenas de uma possível contribuição positiva com o exercício diário da atividade docente, com ideias que possam tornar a aprendizagem algo produtivo e prazeroso.

O primeiro exemplo prático a ser observado está relacionado ao uso de massas de modelar, um material muito utilizado nas classes de educação infantil. Notemos: seria interessante que as crianças iniciassem a mistura dos ingredientes para a feitura da massa, passando pela definição da cor, com combinações e experimentos; misturando a massa com as mãos, sentindo e testando sua consistência para alcançar o ponto certo.

Exemplo de propriedades aproximadas, embora de uso pouco comum, seriam os trabalhos manuais com papel machê. Tem-se nesse material inúmeras possibilidades de construção, assim como o interessante atributo de ganhar forma a partir da criatividade de cada um, ou seja, temos ingredientes conhecidos isoladamente, que, quando combinados, pela própria criança, manifestam importantes significados. Além disso, trata-se de uma atividade que estimula o desenvolvimento da coordenação motora fina, devido ao uso aprimorado do tato na criação de objetos.

Outra atividade válida aos objetivos de explorar e valorizar os conhecimentos trazidos pelos educandos seria a confecção de receitas culinárias simples, com ingredientes de fácil manipulação. Essa experiência é enriquecedora em muitos sentidos: as crianças contribuem com a elaboração coletiva de receitas, operam unidades de peso e medida, além de denotarem grande satisfação em confeccionarem e experimentarem seus próprios alimentos. Atividades que trabalhem a concepção de mundo das crianças, além de inserir em sua realidade elementos culturais diversos, são de grande relevância na atuação em sala de aula. Por exemplo, a “contação” de histórias infantis e de contos folclóricos, assim como sua dramatização e criação de novas histórias pelas próprias crianças; a releitura de quadros de pintores conhecidos, e mesmo a apresentação de diferentes estilos musicais, são oportunidades de estimular a apreciação, a reprodução criativa e a formulação de opiniões.

Em oficina oferecida no curso ao qual se refere esse trabalho, foi utilizado forro de malha – um material elástico capaz de formar um túnel para as crianças atravessarem –, mostrando diferentes maneiras de desenvolver habilidades motoras, como equilíbrio e movimentos. Observou-se, também, que essa atividade seria útil para trabalhar, por exemplo, os conceitos de grande e pequeno, dentro e fora, cheio e vazio, entre outros.

Em todas as atividades citadas, o sentido atua em primazia, pois, ao sentirmos, criamos imagens, que em muito se aproxima do que Schopenhauer denominou representação. Com efeito, segundo o autor,

Por meio do simples sentimento geral não conhecemos a figura do nosso corpo, mas o fazemos apenas pelo conhecimento, apenas na representação, isto é, no cérebro, no qual o nosso corpo primeiramente se expõe como algo extenso, formado de membros, vale dizer, como um organismo: um cego de nascença recebe essa representação só gradualmente, pelos dados que o tato lhe fornece. (SCHOPENHAUER, 2015, p. 23).

O que observamos até o presente momento é que, à luz da filosofia schopenhaueriana, há formas e meios de transformar a atuação dos profissionais de educação infantil, a fim de tornar suas práticas produtivas e prazerosas no que diz respeito às sensações e intuições, como principal influência no processo de aprendizagem.

Assim, caberia considerar que a filosofia schopenhaueriana fundamenta, mesmo que apenas em potencial, a necessidade de formações de profissionais baseadas no desenvolvimento da consciência da relevância de um ambiente favorável a situações de experimentação, para que as crianças partam primeiro das intuições para, então, considerarem a teoria, criando vínculos com as percepções que o meio lhes proporciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos schopenhauerianos em torno da noção de vontade, que vimos ser imutável, podem nos chocar, pois desnudam o ser humano de maneira peculiar e – por que não dizer? – um tanto quanto surpreendente. Embora sua filosofia seja, em partes, reveladora de uma concepção fixista da natureza humana, as contribuições relacionadas à aprendizagem se mostram atuais e relevantes.

A possibilidade de não criarmos conexões dessa filosofia com noções da educação das crianças parecia ser clara. Porém, com a leitura a respeito dos sentidos e das intuições, no processo de aprendizagem, vislumbramos um interessante vínculo imediato entre esse pensamento filosófico e as atividades desenvolvidas na educação infantil, em que deveriam partir do concreto, das intuições, e serem mediadas pelo professor.

O educador, em especial na educação infantil, tem um papel importantíssimo frente a seus alunos. Se partimos da filosofia

schopenhaueriana, ele deveria iniciar sua prática pelo caminho que o autor considera ser o pertinente ou adequado, isto é, segundo o qual, após vivências e experimentos que passam pelos sentidos, ser capaz de criar seus próprios conceitos e considerar o mesmo caso para seus educandos.

Por esse motivo, embora saibamos que as crianças chegam à escola com suas experiências e culturas próprias, essa instituição também precisaria criar situações em que, antes de assimilarem a teoria, elas vivenciassem situações que dessem sentido ou materialidades aos conceitos apresentados. É por esse viés que o estudo dos conceitos de Schopenhauer se faz relevante para a atuação profissional na educação infantil. As próprias diretrizes responsáveis em orientar a organização curricular das escolas de educação infantil dispõem sobre a necessidade de criar e ampliar situações para que as crianças possam explorar o meio em que estejam envolvidas a fim de potencializar seus conhecimentos.

Assim, podemos concluir dessa pesquisa a importância de auxiliar na prática de educadores envolvidos na árdua tarefa de desenvolver atividades que contemplem as exigências curriculares, buscando criar um ambiente prazeroso e de construção de conhecimento a partir de situações sensoriais. Não foi outro o motivo pelo qual este trabalho visou apresentar algumas exemplificações de atividades, que podem ser alteradas ou acrescentadas, de acordo com a criatividade do profissional e com a receptividade da turma participante.

Pode causar um certo estranhamento o fato de termos como eixo principal de nosso trabalho o pensamento de um filósofo quase desconhecido no âmbito da educação, e que, por vezes nos traz concepções surpreendentes. Contudo, também por esse motivo, foi concebida a construção do trabalho, tanto com o intuito de, em algum sentido, “inovar” diante das situações referentes à aprendizagem, quanto de criar meios para contribuir na prática dos profissionais que integram os corpos docentes, notadamente aqueles comprometidos em criar situações propícias para a construção do conhecimento nos moldes da discussão aqui apresentada.

Pensando nestes dois aspectos mencionados, foram reunidas características a fim de potencializar o conhecimento das crianças, utilizando como ponto de partida seus conceitos adquiridos por meio de vivências culturais e sociais, juntamente com o processo de educação natural sobre o qual Schopenhauer nos faz refletir, levando-nos à compreensão de que é o melhor, pois o indivíduo vivencia e experimenta sensações capazes de formar suas próprias imagens e abstrações em relação ao objeto a ser apreendido.

Percebemos que, ainda que o pensador afirme ser o caráter inteligível imutável, o mesmo considera que, por meio dos prováveis efeitos causados pela educação, tornar-se possível direcionar os meios pelos quais a vontade se manifesta: “o caráter de cada pessoa é tanto inato como constante, mas a educação por ela recebida, além de ‘melhorar’ seu ‘entendimento do mundo’, pode oferecer-lhe motivos ‘mais aprimorados’ a partir dos quais ela pode agir”. (DEBONA, 2016, p. 13). A vontade é constante e o ser humano não se modifica em seu íntimo, porém, é possível instruir os indivíduos, de maneira que consigam conduzir a manifestação de sua vontade, por exemplo, nos meios civis e legais.

A partir da presente pesquisa, percebemos a relevância da intuição como parte inicial e essencial do processo educacional de construção dos conceitos. No que tange à educação infantil, essa concepção schopenhaueriana deveria ser vista como parte fundamental do processo, não só relacionado às crianças, como também à formação dos educadores. É possível, em última instância, perceber significativas contribuições de Schopenhauer relacionadas à educação ou à prática educativa.

POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: desatar nós e construir laços

Cristiane Maria de Souza Antunes

Luciana Hallak

RESUMO

Este artigo aborda o processo de elaboração e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente como uma conquista e reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Para contemplar essa análise, o texto apresenta um breve histórico de como viviam as crianças e adolescentes e suas relações desde a nossa “colonização” até a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente. Ele objetiva apresentar dados de uma pesquisa de campo acerca do uso dessa ferramenta nas escolas nos dias atuais, apontando algumas complexidades da aplicação dessa lei na sociedade. Como conclusão, destaca-se que apesar do ECA ser um “marco histórico” na trajetória das políticas públicas voltadas para população infanto-juvenil, o documento ainda não é utilizado devidamente no espaço da creche como um instrumento de proteção.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e Adolescente; proteção integral; profissionais de educação infantil.

O presente texto aborda o processo de elaboração e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual trouxe rupturas com as leis vigentes da época, que tratavam o segmento mais jovem das classes populares como menores em “situação irregular”. A partir da promulgação da Lei 8.069/90, as crianças e os adolescentes passaram a ser vistos como sujeitos de direitos em condição especial e prioridade absoluta perante a sociedade.

Historicamente, o Brasil herdou de seu processo de colonização um quadro de desigualdades e injustiças sociais, pelas quais crianças

pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade viviam em situações precárias. A violência contra a criança e adolescente sempre esteve presente na sociedade, apresentando-se de diversas formas e envolvendo diferentes atores. De acordo com Faleiros (2008),

O processo histórico permite visualizar como crianças e adolescentes foram ao longo do tempo, envolvidos em relações de agressões e maus tratos por diversas instituições sociais. As gradativas transformações sócio-culturais, incluindo a caracterização desse grupo social como 'sujeitos de direito', exigiram a mobilização de diferentes segmentos da sociedade pública e civil. (FALEIROS, 2008, p. 15).

No final da década de oitenta, instituições representativas dos movimentos sociais, do jurídico e das políticas públicas, preocupadas com a promoção do direito das crianças e adolescentes, iniciaram uma mobilização para incluir na Constituição Federal de 1988, os avanços existentes na convenção de Direitos da Criança das Organizações das Nações Unidas (ONU). Essa mesma mobilização da sociedade culminou na promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em 1990, que surge como um grande avanço nas políticas públicas, na garantia de direitos da Criança e adolescente.

Porém, mesmo com os avanços registrados em Lei, garantindo proteção integral, prioridade absoluta, condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, o que ainda observamos é um grande abismo entre o que está registrado em lei e ações efetivas voltadas para a garantia do direito da criança.

O Estatuto da Criança e Adolescente é reconhecido internacionalmente como uma das mais avançadas leis dedicadas à garantia de direitos da população infanto-juvenil, sua criação foi reconhecidamente um "marco histórico" nas conquistas de garantia de direitos das crianças e adolescentes, em nossa sociedade, entre estes, a prevenção e a proteção contra a violência.

O presente artigo propõe discutir se após décadas da promulgação do Estatuto da Criança e Adolescentes os profissionais de educação infantil conhecem o documento e utilizam, quando

necessário, em sua prática, garantindo o direito da criança, distanciando-se do senso comum e possibilitando aos profissionais o respaldo necessário para sua atuação no espaço escolar.

As metodologias utilizadas para viabilizar o trabalho foram: pesquisa bibliográfica nas obras de Irene Rizzini (2009), Vicente Faleiro e Eva Faleiro (2008) e Luís Cavalieri Bazílio (2003), entre outros autores que falam com propriedade acerca do Estatuto da Criança e Adolescente e a garantia de direito. As pesquisas de campo realizadas numa escola de educação infantil da rede municipal de ensino foram estruturadas com entrevistas de cunho qualitativo, com questões pré-estabelecidas para nortear o trabalho.

RESGATANDO A HISTÓRIA

A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será.
Eduardo Galeano

Para chegarmos, de fato, ao que hoje representa o Estatuto da Criança e do Adolescente, em nossa sociedade, faz-se necessário um breve resgate histórico da situação das crianças e adolescentes pobres, no cenário brasileiro.

O Brasil, em 1500, foi colonizado por Portugal e nos 322 anos seguintes foi dele dependente política, econômica e administrativamente. Nesse sentido, todas as leis e ordens, inclusive no que diz respeito às crianças, vinham de lá e eram aplicadas pelos representantes da Igreja que, neste momento, tinham o objetivo de, junto aos colonizadores, consolidar a conquista das terras brasileiras. E, com o intuito de avançar nesse processo, os padres jesuítas promoveram uma ação maciça de educação pela via da catequização das crianças indígenas e demais crianças da colônia.

Os padres fundaram casas de recolhimento para meninos e meninas índias, a fim de separá-los de suas famílias, impondo-lhes os costumes e normas do cristianismo, incutindo nas crianças

indígenas a visão cristã. Percebemos, desde então, a violência contra a criança, em particular nesse momento contra a criança indígena, que além de ser preparada, precocemente, para o trabalho, é afastada de seus pais com o objetivo de mudar hábitos e costumes, apresentando-lhes os dos colonos, iniciando um choque entre culturas.

As primeiras escolas reúnem os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica é separar os “catequizados” e os “instruídos” A ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho. (ARANHA, 1996, p. 101).

Já não bastasse a exploração dos indígenas e de suas crianças pelos colonizadores, também se iniciou, nesse período, a utilização da mão de obra dos negros escravizados que foram trazidos da África nos navios negreiros. O traslado era realizado de forma subumana, levando muitos deles à morte durante a viagem.

As crianças escravizadas tinham baixo valor de mercado, refletindo em abandono e alto índice de mortalidade. As crianças que conseguiam sobreviver ficavam nos arredores da Casa-Grande e quando alcançavam idade suficiente para trabalhar, realizavam pequenos serviços.

A fase infantil do escravo é de pouca importância para a política colonizadora de Portugal. Tratados como bichinhos de estimação, a quem as senhoras com toda sua “bondade”, davam resto de alimentos dispensando-lhe o tratamento que dispensamos aos animais. (VALENTIM, 1990, p. 31).

As crianças negras significavam muito pouco e sua condição de escravizados era sinônima de inumano, sendo impostas diversas formas de humilhação e castigo. Elas eram proibidas de frequentar os estabelecimentos de ensino, sendo consideradas desalmadas. “Evangelização e escolarização eram desnecessárias para negros conforme consenso do clero e dos senhores.” (VALENTIM, 1990, p. 34).

Diversas foram as formas de violências contra as crianças negras no Brasil, de objeto das brincadeiras das crianças brancas a

objeto sexual dos senhores de engenho – crianças que estavam à mercê de senhores cruéis e da omissão do Estado. Essas crianças já nasciam marcadas para morrer devido à negligência do Estado e as que sobreviviam, diariamente morriam com o abandono, as humilhações, os castigos e os estupros. Muitas dessas meninas que eram violentadas sexualmente e serviam de amantes dos senhores, engravidavam e as crianças filhas dessas escravas com homens brancos não eram reconhecidas por seus pais, pois nasceram fora do casamento e eram considerados filhos ilegítimos e estavam fadados ao abandono, pois muitos dos bebês colocados na Roda dos Expostos¹, eram filhos de senhores com escravas, mulheres que buscavam esconder uma maternidade indesejável de filhos ilegítimos ou por falta de condições de criá-los.

A situação de abandono, na época, era tão grande que chegou a preocupar as autoridades que tomaram duas medidas, a primeira a coleta de esmola e a segunda a internação de crianças (FALEIROS, 2008).

Em 1889, foi Proclamada a República e ao mudar seu regime político, o Brasil já apresentava experiência na assistência à criança desvalida, porém, pouco mudou com relação ao comportamento oficial referente às casas de recolhimento das crianças abandonadas. Elas se expandiram agora por iniciativa privada, visto que a relação entre o Estado e a Igreja estava abalada. A omissão do Estado era predominante mesmo na tentativa de demonstrar preocupação com a infância abandonada.

Com uma intensa preocupação com relação às condições sanitárias dos ambientes de atendimentos às crianças, surgem os higienistas, médicos que tinham como proposta a intervenção nas condições higiênicas das instituições e das famílias. Uma das preocupações desses especialistas estava voltada para o grande número de mortalidade infantil, com a amamentação e inspeção escolar. Nesse momento, são criadas creches em substituição à Roda dos Expostos, proporcionando aos trabalhadores a

¹ A roda dos expostos ou roda dos enjeitados consistia num mecanismo utilizado para abandonar recém-nascidos que ficavam ao cuidado de instituições de caridade

possibilidade de um lugar para “guardarem” seus filhos enquanto trabalham. “De maneira que foi com essa preocupação, ou com esse [...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família”. (DIDONET, 2001, p. 13).

A creche surgiu com um caráter assistencialista e tinha como objetivo zelar pela saúde, higiene e alimentação da criança, enquanto a educação permanecia a cargo da família. “Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche”. (DIDONET, 2001, p. 13).

Nota-se, claramente, através da concepção que foi criada a creche, a discriminação que havia entre a “criança rica” e a “criança pobre”, pelo poder público, não existia o interesse de educar as crianças das camadas menos favorecidas, mas sim de “guardá-las” enquanto seus pais trabalhavam. (KRAMER,1995).

As creches, os asilos e internatos eram vistos pela sociedade como instituições destinadas para cuidar dos problemas dos pobres. Os asilos, um dos responsáveis pelo recolhimento das crianças e adolescentes desvalidos do país, no século XIX, ofereciam aos meninos a educação industrial e às meninas a educação doméstica, com o discurso de prepará-los para inserção social, “[...] inculcando nessas crianças e adolescentes ‘o sentimento de amor ao trabalho’ e uma ‘conveniente educação moral’, tal como pregava o regulamento do Abrigo de Menores, datado de 1924”. (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 21).

A fim de regular a ação do Estado no tratamento com a infância e com a preocupação de combater a criminalidade do menor, distinguindo do adulto, com o objetivo de “salvar o menor” do ambiente perigoso, corrigindo os desvios de conduta, surge a primeira legislação que trazia consigo a ideia de uma nova justiça para a criança e o adolescente, no país: o Código de Menores, de 1927, que foi o primeiro documento legal para a população menor de dezoito anos; destinava-se às crianças e adolescentes pobres e, além de reprimir a má conduta, segregava os menores reconhecidos pela sociedade como “delinqüentes”, “vadios” e

“abandonados”. Visava a punição dos não ajustados, internando-os para tratá-los e, posteriormente, reintegrá-los socialmente por meio de ações educativas e disciplinadoras. O Estado passa a ter maior controle sobre a população infanto-juvenil e sobre a vida das famílias pobres, tomando para si a tarefa de corrigir/educar o comportamento de crianças e adolescentes. Muitos menores eram recolhidos pelo poder público para internação nas instituições, mas outros eram levados por suas famílias, pois viam na internação dos seus filhos uma alternativa de cuidado e educação.

O Código de Menores do Brasil, que foi chamado Código de Mello Mattos, seguia a lógica de intervenção originada pelas situações de pobreza a que estavam expostos os abandonados e os denominados delinqüentes. Não previa a instituição de direitos, mas apresentava como base uma orientação preventiva e repressora que visava à punição dos não ajustados ao processo de desenvolvimento compreendido pelo país. (MIRANDA, 2008, p. 94).

O Código de Menores apresentava-se como um instrumento de assistência e proteção à criança e ao adolescente como exposto em seu artigo 1º “O menor de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 anos de idade será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste código” (BRASIL, 1927), no entanto, o que vemos em seu bojo é a discriminação e a segregação das crianças e adolescentes das camadas populares, pois a aplicabilidade da legislação era, de fato, para os pobres e de forma precária. Os internatos destinados a recebê-los não tinham infraestrutura adequada, além de desconsiderar as particularidades de cada sujeito e as práticas educacionais utilizadas, direcionavam-se para o trabalho manual.

Em 1941, durante a Ditadura Militar, período em que a política brasileira foi conduzida por militares, criou-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), seguindo os preceitos da legislação em vigor. O SAM era um órgão ligado ao Ministério da Justiça e estava responsável pela fiscalização e organização do atendimento

das crianças e adolescentes, em regime de internação aos autores de atos infracionais, dos abandonados e carentes.

Surgem várias denúncias relacionadas às instituições coordenadas pelo SAM, devido à forma inadequada de atendimento ao menor. Com as intensas reclamações das irregularidades, o SAM foi extinto, sendo criada, em 1964, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), que tinha como atribuição a formulação e implementação da Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM). A FUNABEM era responsável por articular as ações do Governo Federal para os denominados menores, a fim de estabelecer um sistema de combate à criminalidade. Em convênio com os Estados foram criadas as Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor (FEBEM), que coordenadas pela FUNABEM, realizavam o atendimento aos menores privados de liberdade.

A política da Funabem não reduziu o processo de marginalização. Durante a ditadura, acentuou-se a exclusão social, ou seja, a marginalização do menor pela pobreza da família, pela exclusão da escola, pela necessidade do trabalho, pela situação de rua que, não raramente, expõe os menores a toda sorte de violência, tais como ações de grupos de extermínio. (FALEIROS, 2008, p. 24).

O novo órgão era sustentado pela ideologia da segurança nacional, no entanto, o contexto social da época, com o golpe militar, era de repressão a qualquer manifestação e o atendimento dispensado ao menor seguia os mesmos moldes, sendo a reclusão uma prática cotidiana. Na realidade, criaram-se novos órgãos, mas as práticas de violência à criança e ao adolescente continuaram as mesmas.

Em 1976, o atendimento ao menor abandonado começou a ser alvo de discussões da sociedade, levando a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), por diversas denúncias de violência contra os menores; esses motivos levaram à revisão do Código de 1927. No ano de 1979, foi promulgado o novo Código de Menores, que mantinha em seu bojo a visão jurista e a separação entre infância e os menores pobres. Para o novo Código, os menores considerados abandonados e delinquentes eram compreendidos

em “situação irregular”. Essa situação irregular abrangeria os pobres que estavam em situação de vulnerabilidade e que seriam atendidos pelas ações desenvolvidas pela assistência; e aos delinquentes que colocavam a sociedade em risco. Cabia ao juiz decidir sobre a vida do menor e sua família, como a destituição do pátrio poder, internação ou punição.

Como no Código de 1979, mesmo com suas reformulações continuava responsabilizando e penalizando os menores e suas famílias. O poder de decisão sobre a vida das crianças e adolescentes estava nas mãos do Estado, através dos juízes da infância que, na incapacidade de as famílias educarem seus filhos, intervêm, a fim de instaurar a ordem. A legislação era voltada para enquadrar as crianças pobres, delinquentes e carentes às normas sociais e não possibilitava a participação da sociedade nas ações do Estado.

No Brasil, no final da década de 80, iniciou-se uma intensa mobilização, com a participação de diversos setores da sociedade, visando combater as ações autoritárias do governo em busca da democratização do país. Com as transformações socioculturais e a mobilização de diferentes grupos sociais, as crianças e adolescentes começaram a ser vistos como sujeitos de direitos e passíveis de proteção especial. Antecipando-se à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, a Constituição Federal de 1988 instituiu o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, estabelecendo no artigo 227, deveres compartilhados entre família, sociedade, Estado e direitos da criança e do adolescente.

A mobilização social, que garantiu a inclusão do artigo 227, na carta magna brasileira, também possibilitou, em 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que representou grandes avanços na política de atendimento ao público infanto-juvenil do país.

ECA E O SISTEMA DE GARANTIAS DE DIREITO

Se não vejo na criança uma criança é porque alguém a violentou antes, e o que vejo é o que sobrou de tudo que lhe

foi tirado. Essa que vejo na rua sem pai, sem mãe, sem casa, cama e comida, essa que vive a solidão das noites sem gente por perto, é um grito, é um espanto. Diante dela, o mundo deveria parar para começar um novo encontro, porque a criança é o princípio sem fim é o fim e o seu fim é o fim de todos nós.

Betinho - Herbert de Souza

Não podemos deixar de reconhecer que, ao longo da história, a violência e os maus tratos à criança e ao adolescente estiveram presentes de diferentes formas. A ideia da criança e do adolescente como sujeito de direitos é uma conquista recente. No final da década de 80, representantes dos movimentos sociais e diferentes setores da sociedade, preocupados com a promoção dos direitos da população infanto-juvenil, mobilizam-se para garantir a inclusão, na Constituição Federal, de um texto que possibilitasse explicitar o lugar da criança como prioridade absoluta e com direito a proteção integral.

Essa mobilização possibilitou que, em 13 de julho de 1990, fosse promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – lei (8.069/90) –, que representou um divisor de águas na política de atendimento às crianças, em nosso país, com a quebra de antigos paradigmas estabelecidos ao longo da história e a construção de novos, abandonando a categoria de “menor”, como objeto de proteção, e conquistando o lugar de “sujeito de direitos”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, enquanto política pública voltada para população infanto-juvenil, representa avanços significativos, rompendo com a visão de “menor em situação irregular”, os elevando a condição de sujeitos de direitos, com uma legislação que define seus direitos e deveres, reconhecendo sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. As legislações anteriores ao Estatuto tinham caráter punitivo e não respeitavam as peculiaridades desta faixa etária.

Os direitos das crianças e adolescentes são assegurados na Constituição Federal e reafirmados na redação do Estatuto, que assegura à população infanto-juvenil os direitos básicos de cidadania: saúde, educação, liberdade, dignidade, cultura, esporte

e lazer. além do direito à convivência comunitária e familiar, liberdade de opinião, expressão, crença, entre outros. Cabe à sociedade e ao Estado assegurar sua integridade física, moral e psíquica, os salvaguardando de quaisquer situações de risco, violência e constrangimento.

O Estatuto determina, também, que crianças e adolescentes gozem de todos os direitos humanos (art. 3º, ECA, 1990) e que caberá à sociedade, à família e ao Estado o respeito, a garantia e a proteção desses direitos (art. 4º, ECA, 1990). Ou seja, toda criança e adolescente, independente de sua condição social, têm o direito à proteção especial e é dever da sociedade reconhecê-los e tratá-los em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Os Códigos de Menores de 1927 e 1979 eram destinados às crianças e adolescentes das camadas populares que recebiam as medidas de repressão por não se adequarem às normas estabelecidas pelo Estado. Já aos que nasciam em famílias ditas “estruturadas” e com poder aquisitivo elevado, eram destinados os direitos. A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, os direitos foram estendidos a todos, independentes de sua origem, criando um sistema de garantia de direitos e proteção integral que não descreve apenas os direitos, mas estabelece formas para que eles sejam assegurados.

O Estatuto foi criado com o objetivo de mudar a Política Nacional de Bem Estar do Menor, tendo como base a “doutrina proteção integral” a todas as crianças e adolescentes do país. Bazílio e Kramer (2003) destacam os princípios gerais que balizam a redação do texto:

- a) A criança e o adolescente como pessoas em condição particular de desenvolvimento.
- b) A garantia por meio de responsabilidades e mecanismos amplamente descritos da condição de sujeitos de direitos fundamentais e individuais.
- c) Direitos assegurados pelo Estado e conjunto da sociedade como absoluta prioridade. (BAZÍLIO; KRAMER, 2003, p. 23).

O Estatuto se fundamenta em um sistema tríplice de garantia de direitos. O sistema primário baseia-se nas políticas públicas sociais de atendimento a todas as crianças e adolescentes, destinadas a toda população, como a política educacional, de saúde, de cultura e de moradia. O sistema secundário trata das políticas de proteção direcionada às crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, com seus direitos fundamentais violados. O sistema terciário envolve as políticas socioeducativas aplicáveis a adolescente em conflito com a lei, autores de atos infracionais e visam a reinserção destes na família e na comunidade.

Ao longo de seus dispositivos, o Estatuto da Criança e do Adolescente discorre sobre as condições necessárias ao pleno desenvolvimento da população infanto-juvenil. Ele está estruturado de modo a identificar, claramente, na legislação, os direitos estabelecidos e os agentes responsáveis pelo seu cumprimento, baseando-se num sistema de garantias de direitos que tem como princípios: a promoção dos direitos da criança e do adolescente; a proteção e defesa; e a participação e controle social.

Esses princípios devem nortear as ações dos responsáveis pelo sistema de garantias, que envolvem: Conselhos de Direitos, Conselho Tutelar, Justiça, Assistência Social, Saúde, Organizações não governamentais, escolas, família e a sociedade, como um todo, que compõem a Rede de Proteção. A ação articulada e integrada dos atores que fazem parte dessa rede viabiliza a proteção efetiva das crianças e adolescentes prevenindo as violações de direitos (violências físicas e/ou psicológicas, violência simbólica, violência institucional, violência sexual, situação de risco ou vulnerabilidade, negligência e abandono). O artigo 5º do ECA explicita que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

A sociedade, em geral, é responsável por proteger a criança e o adolescente, formando redes de proteção, a fim de evitar que os

impactos da violência deixem marcas físicas e psicológicas neles; mas para que essa rede funcione de forma eficaz, é importante que os atores que compõem essa teia não se omitam e nem negligenciem a luta dos direitos garantidos em lei.

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente possibilitou grandes avanços nas políticas públicas voltadas para a população infanto-juvenil, mas ainda existem desafios na implementação dessas políticas, dentre esses, a dificuldade que os profissionais de educação enfrentam ao lidar com as questões complexas envolvendo os inúmeros aspectos relacionados à violência contra as crianças e que acabam chegando à escola e são negligenciados. O espaço escolar, que seria um local de garantia de direitos, se omite por não conhecer, de fato, a legislação que protege as crianças.

MAS... NA ESCOLA TODO MUNDO SABE O QUE É E PARA QUE SERVE O ECA?

Criança tem pressa de viver, e não lhe prometam uma
compensação no futuro, a necessidade é urgente, o bálsamo
que venha já, amanhã será tarde demais...
Carlos Drummond de Andrade

Para compreender esse universo lei *versus* aplicação da lei foram realizadas entrevistas com os profissionais da educação infantil numa creche do município do Rio de Janeiro. As entrevistas tinham como objetivo compreender a concepção dos profissionais acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente e sua aplicabilidade ao contexto escolar.

A referida creche, situada em um dos bairros da Zona Oeste, contava, à época, com uma equipe de 9 professores, 18 agentes de educação infantil e 2 diretoras (1 diretora geral e 1 diretora adjunta). Atendia cerca de 300 crianças divididas em 12 turmas, que tinham, aproximadamente, 25 crianças em cada uma delas. Eram 4 turmas integrais (1 berçário, 2 maternais I e 1 maternal II), 8 turmas parciais (1 maternal II - manhã, 1 maternal II - tarde, 1 pré-

escola II - manhã, 1 pré-escola II - tarde, 2 pré-escola I - manhã e 2 pré-escola II - tarde).

Para viabilizar o estudo, utilizamos entrevista de cunho qualitativo com perguntas semi-estruturadas, como instrumento de coleta de dados. As questões foram pré-estabelecidas para nortear a entrevista. Segundo Minayo (1994, p. 22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Ao analisarmos os dados contidos na pesquisa, observamos que quatro entre as seis participantes da pesquisa têm nível superior. Apenas as agentes de educação infantil possuem o nível médio, mas com formação de professores – cabe ressaltar que ambas as agentes realizaram a complementação do curso pós-médio formação de professores. De acordo com a formação informada, pressupõe-se que os profissionais têm o conhecimento técnico necessário para emitir suas opiniões acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente. Grande parte das profissionais têm idade entre 26 e 35 anos e atuam na função de 2 e 4 anos; apenas a diretora 1 tem 53 anos e 19 de experiência na função. Diante desse panorama, pudemos considerar que foi a única, entre as seis, que vivenciou o período das grandes mudanças na legislação, desde o Código de Menores, enquanto as demais já iniciaram sua trajetória profissional com o ECA em vigor.

Ao prosseguir a entrevista, foi realizada a seguinte pergunta as participantes: *“Se já realizou a leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente, e foi por qual motivo?”*. Das seis entrevistadas, cinco responderam que realizaram a leitura do Estatuto por motivo de estudo, dentre elas quatro especificaram que foi para prestar concurso público. Apenas uma das entrevistadas respondeu que o motivo da leitura foi por ter coordenado um programa chamado Aluno Residente, junto ao Juizado da Infância e Juventude e a

Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, logo, foi imprescindível a leitura do ECA.

Apesar das entrevistadas afirmarem que realizaram a leitura do ECA, percebe-se que o contato com a legislação se deu superficialmente, para atender demandas e necessidades pessoais e compreender sua importância para o trabalho cotidiano, o assumindo apenas como objeto de leitura e não de ação, sem aprofundamento nas questões que envolvem o documento e seu objetivo central – a proteção integral à criança e ao adolescente.

Na atualidade, é imprescindível que o profissional de educação tenha uma formação crítica e reflexiva, compreendendo que a escola atende diferentes realidades e precisa ser um espaço de cidadania. Quanto à opinião das participantes acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, a maioria se mostrou favorável à legislação, porém, duas acrescentam aspectos que entendem como negativos, inclusive, apontam questões sociais que interferem no atendimento à criança.

As profissionais apontam, em suas respostas, a insatisfação no desenvolvimento do papel do Estado, sociedade e família. No entanto, o Estatuto elenca, claramente, o papel atribuído a cada um deles, conforme registrado no capítulo 4º da legislação e já explicitado nesta pesquisa, anteriormente. Percebe-se que as opiniões estão voltadas para a interpretação que a sociedade faz do documento em questão e não de fato ao que ele prevê.

Questionamos as profissionais sobre a influência do Estatuto da Criança e do Adolescente na prática cotidiana no espaço da creche e todas se posicionaram que o estatuto influencia em suas ações com as crianças. As profissionais, ao serem perguntadas sobre o que fazer caso alguma criança da creche tenha seus direitos violados, todas disseram que sabem o que fazer. Três entrevistadas responderam que acionariam as autoridades competentes, dentre elas uma acrescentou que levaria o caso a seus superiores, mais especificamente a direção, com registro de ocorrência no caderno da turma. As outras três profissionais apontaram o Conselho Tutelar como um órgão a ser acionado para a proteção da criança.

De acordo com as respostas, entende-se que o Conselho Tutelar é o órgão que os profissionais mais conhecem, porém não é o único na proteção das crianças. Conforme registra Ferreira (2010, p. 72):

O Conselho Tutelar desempenha suas atribuições em parceria com todos aqueles órgãos, instituições, organizações e pessoas que, de maneira direta e indireta, lidam com essas questões. Dessa forma, são parceiros necessários para o efetivo cumprimento do princípio da proteção integral, no que diz respeito à efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, os Conselhos Municipais de Direitos, da Educação, da Assistência Social, Polícia Civil e Militar, Universidade, ONGs, Secretarias de Governo, Associação de Bairros, Escola, Diretoria de Ensino, professores, entre outros.

O autor aponta, entre outros órgãos, a escola e o professor como integrante na rede de proteção, dessa forma, compreende-se que o Conselho Tutelar é um dos instrumentos de proteção e não o único. A escola e seus integrantes fazem parte dessa teia na luta a favor do direito da criança.

Antes de concluir a pesquisa, perguntamos às participantes se o Estatuto da Criança e do Adolescente precisa ser alterado e todas, sem exceção, registraram que sim e, surpreendentemente, a maior insatisfação e motivo de mudança da lei pelas profissionais seria a proteção dada aos adolescentes. Das seis entrevistadas, cinco em algum momento, demonstrou insatisfação pelo tratamento diferenciado que os adolescentes recebem quando pegos em ato infracional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente não apenas prevê direitos aos adolescentes, mas estabelece deveres àqueles que cometem ato infracional e precisam cumprir medidas socioeducativas, como: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. As políticas públicas que antecederam ao ECA eram abusivas e tratavam a população infanto-juvenil das classes populares de forma diferenciada, denominando como menores em “situação irregular”.

Observamos, a partir das entrevistas realizadas, que as profissionais envolvidas conhecem o Estatuto da Criança e do Adolescente e para além, já realizaram, em algum momento, a leitura

do documento, fato que me surpreendeu. No entanto percebi, no decorrer das entrevistas, que o contato com a legislação se deu superficialmente para atender demandas pessoais e profissionais que não estavam ligadas, diretamente, à garantia de proteção à criança. As opiniões das profissionais, por não terem uma leitura mais aprofundada do ECA, ainda estão pautadas em interpretações generalizadas, do que se ouve e fala na sociedade sobre o documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utopia está lá no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte correm dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

Revisitar o passado, sem dúvida, foi importante para conhecer a trajetória da violência contra as crianças e adolescentes e reconhecer o quanto avançamos nas políticas públicas voltadas à infância e juventude, mas que ainda é muito pouco em termos práticos.

Desde a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o grande desafio é torná-lo conhecido, acessível e utilizado não apenas pelos legisladores, mas por todos que devem zelar pelos direitos da criança e adolescente, em nosso país. Essa tarefa não é fácil, porém, uma legislação que nasceu do esforço coletivo precisa se tornar realidade no cotidiano dos profissionais de Educação, colocando-a em prática quando necessário.

As análises das entrevistas contribuíram, de forma singular, para compreendermos que o ECA, apesar de ser um “marco histórico” na trajetória das políticas públicas voltadas para a população infanto-juvenil, ainda não é utilizado, devidamente, no espaço da creche como um instrumento de proteção. Esse fato fica caracterizado quando, das profissionais entrevistadas, a maioria delas mostrou que a leitura e compreensão do ECA se dava mais por circunstâncias, como concursos públicos ou questões pontuais, do que como um meio de

proteção integral à criança, como bem colocado na referida legislação. Este hiato entre o instrumento legal de proteção que é o Estatuto da Criança e do Adolescente e o seu uso pelos profissionais da educação faz com que o mesmo, a exemplo do dito anteriormente, não seja, ainda, usado da maneira mais apropriada e que resguarde todos os direitos colocados neste diploma legal.

Concluimos que a sociedade, de forma geral, ainda não é capaz de assegurar os direitos da criança, mesmo com uma legislação específica para esse segmento. Conhecer o que está escrito no estatuto é extremamente importante, mas não o suficiente. O exercício da cidadania se dá a partir do momento em que a prática vai além do discurso, a criança se torna prioridade e o que rege a legislação torna-se real no “chão da escola”. Faz-se necessário vivenciar e incorporar, em nosso dia-dia, os deveres de cidadão, permitindo o fortalecimento dos direitos e deveres. O pouco conhecimento do ECA pelos atores da escola, a torna uma instituição isolada, deixando, dessa forma, de cumprir um dos papéis fundamentais, que é a formação do cidadão ético e essa formação será consolidada não com falácia, mas com exemplos.

Vale ressaltar, que ainda temos um longo caminho a seguir até alcançarmos o que seria ideal na proteção das crianças e adolescentes, mas para que isso, de fato, aconteça, as ações não podem ser isoladas, como um ato de heroísmo, mas sim fazendo valer o Sistema de Garantia de Direitos, como estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente, em que cada um desempenha seu papel (Estado, sociedade, família, escola, entre outras instituições), interligados em sistemas de rede de proteção.

Já se passaram algumas décadas da implementação do ECA e os avanços, de forma geral, são inegáveis, no entanto, alguns “nós” ainda precisam ser desatados, para isso, é imprescindível a participação e o comprometimento coletivo, pois só assim o que está registrado na legislação se tornará realidade na vida das crianças e adolescentes, em nosso país.

CRIANÇAS DE QUATRO ANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: políticas e práticas da educação infantil

Luciana Francisca Paiva da Silva
Anelise Nascimento

RESUMO

Esta pesquisa integra o Projeto “Educação Infantil na Baixada Fluminense: a obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos na educação básica” e está vinculada à linha de pesquisa “Infância: práticas sociais e educativas” Cnpq/Faperj. O Projeto institucional busca investigar ações políticas e práticas que cercam a obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos na Educação Básica e seu impacto nos sistemas de ensino da Baixada Fluminense. Foram aplicados questionários às equipes de educação infantil de 10 municípios da Baixada Fluminense e as respostas a esse questionário dão origem a esse artigo. A educação infantil precisa avançar nos principais termos de existência, identidade e qualidade, necessitando, por um lado, ampla articulação de políticas e Diretrizes para orientação pedagógica, e por outro, recursos destinados à manutenção e desenvolvimento, em seus múltiplos aspectos.

Palavras-chave: educação infantil; políticas públicas; Lei nº 12.796/2013.

O “legado da década de 2000” (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2013 p. 173) é um marco de transformações estruturais no campo da educação infantil. Por isso, julgamos ser essencial conhecer os movimentos e apostas que passaram a configurar as dimensões e vertentes direcionadas à educação institucionalizada de crianças pequenas nesse período. Essa é a justificativa para a elaboração da pesquisa que apresentamos nesse artigo, que se insere no campo de análise das políticas educacionais para a educação infantil. O objetivo

é investigar as ações políticas e as práticas que cercam a obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos na Educação Básica e seu impacto nos sistemas de ensino da Baixada Fluminense.

A temática que desenvolveremos perpassa os seguintes aspectos: (1) a inclusão das crianças na agenda política e o papel do MEC no pacto federal colaborativo; (2) o desafio que a Lei nº 12.796/2013 traz para os municípios ao incluir obrigatoriamente as crianças de quatro e cinco nos sistemas de ensino; (3) a preocupação de pesquisadores de que essa inclusão seja uma melhoria na qualidade de vida das crianças.

Como marco legal partimos da obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos, determinada inicialmente pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009 que, aprovada em 4 de abril de 2013 na forma da Lei 12.796, altera o texto da LDBEN 9.394/96. Tal alteração provoca uma grande mudança nos sistemas. Campos (2010) manifesta sua preocupação com o aumento da obrigatoriedade escolar. De acordo com a autora, “quando se obriga a matrícula, é preciso colocar condicionantes. É necessário democratizar o acesso não a qualquer coisa, mas a uma escola que promova formação de qualidade às futuras gerações de brasileiros” (p. 11). A perspectiva apresentada pela autora considera que a mudança legal deveria ser articulada do “ponto de vista de uma política educacional democratizadora”. (CAMPOS, 2010, p. 14). Como tornar a política de expansão democrática em um contexto de grande diversidade de acesso e de permanência como é o contexto brasileiro? Que desafios essa política representa para os municípios, entes federativos responsáveis pela oferta da educação infantil?

A perspectiva da municipalização da educação infantil emerge, no Brasil, como um dos caminhos possíveis a concretização do processo de descentralização do sistema educacional, mas esse pensamento não é unânime. Para Both (1997) e Nunes (2002) o processo de municipalização da educação infantil envolve duas perspectivas iniciais: a primeira perspectiva é dos que partem da concepção de municipalização como instrumento de democratização, relativa a respostas mais ágeis e eficazes no

atendimento as demandas locais, e a segunda, dos que reconhecem os perigos de se municipalizar sem que os problemas e as demandas existentes na gestão da educação pública sejam considerados e problematizados.

Acerca da questão da municipalização, Nunes (2002, p. 10) destaca ser imprescindível

[...] chamar a atenção para o fato de que a incorporação da educação infantil aos sistemas municipais de ensino, não pode ser uma tentativa de homogeneização de experiências tão heterogêneas. Uma análise mais detalhada da realidade brasileira nos mostra que esta heterogeneidade é determinada pela maneira como a educação infantil foi instituída entre nós, reconhecida socialmente como uma benesse e implementada por grupos sociais ligados ao poder dominante e destinada a crianças pobres, filhas de famílias categorizadas como portadora de vícios e desvios morais. Esta herança cultural está presente até hoje e tende a sofrer um processo de expansão à medida em que o vertiginoso aumento da pobreza, experimentada por nossas crianças e por suas famílias, as colocam numa relação reiteradora da subalternização, da tutela e da dependência.

A herança cultural destacada pela autora trata de uma origem colonial/assistencialista que ainda permanece atrelada a realidade de muitos municípios. Assim, é importante frisar que “se o município tem fragilidades ou potencialidades, elas se projetam com maior ou menor intensidade na política educacional de cunho universal ou residual”. (CORSINO; NUNES, 2010, p. 5). Como superar a ideia de educação como uma benesse e adotar uma perspectiva democratizadora da política em contextos tão desiguais?

Nesse cenário, emergem questões e desafios que vão desde a consolidação dos direitos das crianças a ampliação da oferta, no que diz respeito à existência de espaço físico e vagas; como também a organização da gestão dos sistemas municipais, com a ordenação dos recursos a serem investidos e, imprescindivelmente, a devida atenção a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental realizada nos diferentes âmbitos municipais.

Com efeito, a atual legislação lança dúvidas quanto ao delineamento do quadro concreto de estratégias do poder público

municipal na garantia da ampliação do atendimento na educação infantil e conseqüentemente efetivação da política. Diante de tal fator, tomamos como debate o desafio que é a ampliação para os municípios e como isso torna o processo frágil, visto que a orientação da política sobre como fazer a ampliação ainda é vaga. A Lei dispõem que os municípios tinham o prazo de 2016 como ano limite para a inclusão das crianças de quatro e cinco anos nos sistemas, mas essa pesquisa irá mostrar que para alguns municípios essa normativa não se apresentou como grande problema, a maioria dos municípios participantes da pesquisa não efetivou a universalização da pré-escola dentro do prazo previsto. Mainardes (2006) considera que as políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas estes que precisam ser resolvidos nos seus contextos e que evidenciam situações confusas que necessitam de respostas a serem encontradas nas realidades locais. São essas respostas o objeto dessa pesquisa.

Ainda sobre os desafios que a obrigatoriedade da entrada das crianças de quatro e cinco anos nos sistemas representa para os municípios, Campos (2011, p. 205) destaca que, historicamente,

[...] as prefeituras adotam modelos de atendimento bastante diversos: classes de pré-escolas anexas a escolas de ensino fundamental; centros de educação infantil, abrangendo a faixa de zero a cinco anos; pré-escolas isoladas e creches isoladas; predominância de tempo integral ou parcial; diferentes opções no estabelecimento de convênios [...].

Nesse cenário, a ampliação da educação básica deve ter a obrigação de garantir acesso a toda a população, a partir dos quatro anos, considerando que essa obrigação terá efeitos diferentes conforme os modelos de origem de cada um dos sistemas municipais. Conhecer os modelos de atendimento adotados pelos sistemas municipais de ensino está entre os objetivos da Pesquisa institucional da qual essa monografia faz parte. Para tal, nos anos

de 2013 a 2015⁽¹⁾ estivemos em trabalho de campo aplicando questionários às Secretarias de Educação dos Municípios da Baixada Fluminense. Na coleta de dados ficou evidente que há um único modelo de expansão da pré-escola obrigatória na Baixada Fluminense. Em 100% dos municípios investigados a expansão se dá através de abertura de turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental.

Problematizar a educação infantil como obrigatoriedade é um grande desafio em meio a uma realidade em construção. Considerando as questões apresentadas, compreendemos com Nascimento, Campos e Coelho (2011), alguns dos principais pontos de discussão desenvolvidos frente a recente definição de necessidade da universalização da pré-escola

Não temos certeza de que a universalização da pré-escola, a partir da EC nº 59, de 2009, possa ser tratada sem que se questione qual é a pré-escola que está sendo universalizada: Aquela que antecipa o ensino fundamental? Ou a que atende as características e necessidades das crianças, por meio de projetos nos quais elas são protagonistas da aprendizagem? Por outro lado, a fragmentação da educação infantil está posta e, por consequência, a concepção de creche como espaço legítimo de educação e cuidado da criança pequena fica abalada. Em diferentes discursos, já se ouve que “a creche e a educação infantil...”, ou seja, creche deixa de ser vista como educação infantil, o que revela que as suadas conquistas da educação de crianças de zero a três anos estão comprometidas, a partir da EC nº 59, de 2009.

As questões trazidas pelas pesquisadoras tencionam o campo de desafios que ainda converge com a atual concepção de educação infantil, de pré-escola e de creche. Desse ponto de vista, é fundamental dimensionar possíveis desafios, posto que, há grande necessidade de consolidação da identidade da educação infantil. Por certo, podemos destacar que a mudança de postura em relação à concepção de

¹ A análise inicial da presente pesquisa foi construída em duas etapas: a primeira no período de **agosto de 2013 a julho de 2014**, a partir da realidade dos municípios de Nova Iguaçu, Mesquita, Belford Roxo e São João de Meriti. E a segunda, no período de **agosto de 2014 a julho de 2015**, nos municípios de Duque de Caxias, Nilópolis, Magé, Japeri, Queimados e Seropédica.

criança², determinou um significativo campo de transformações na área da Infância, ao longo dos tempos. Com efeito, conforme as palavras de Kramer (1999, p. 38), se compreendermos as crianças, compreenderemos melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação.

Em meio a essas e outras questões, não se pode desconsiderar que a faixa etária de 0 a 3 anos pode acabar sofrendo um intenso revés diante da obrigatoriedade da entrada das crianças aos 4 anos de idade na Educação Básica. Campos (2010, p. 12) também examina o impacto da Lei nº 12.796/2013 chamando atenção para o fato de que:

Teme-se que essa medida prejudique ainda mais uma integração difícil e penosa que vinha se processando a custa de muito esforço. Para municípios com poucos recursos próprios – a maioria -, a obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade pode significar um forte desestímulo a oferta de vagas em creche, assim como a melhoria da qualidade daquelas existentes.

Conforme examina Campos (2010, p. 28), “essa conclusão é lógica, porque, se a obrigatoriedade não causasse nenhum impacto sobre o atendimento da pré-escola, não haveria razão de declará-la obrigatória”. Fator esse que, dentre outros contrapontos, segmenta essa priorização da faixa etária relativa à pré-escola muito mais por uma disputa de recursos amplamente articulada no contexto macropolítico, visto que, ainda há grande necessidade de maiores discussões sobre alguns condicionantes, tais como: a oferta de vagas em creches, bem como a melhoria da qualidade das

² As principais fundamentações e definições do campo começaram a partir dos estudos de Ariès (1973), com a publicação do livro “História social da infância e da família” e De Mause (1991), com o texto “A evolução da infância”. Os autores acrescentam que a falta de definição de registros historiográficos acerca da infância evidencia a dificuldade por parte do adulto de olhar a criança a partir de outras perspectivas, principalmente porque não havia uma consciência social que admitisse a existência autônoma da infância antes do século XVI. A primeira concepção real de infância surge no século XVII, a partir das ideias de proteção, amparo, irracionalidade, dependência e disciplinamento a através da visão de uma educação moral. A moralização e o disciplinamento, nesse contexto, passaram a fazer parte do entrelaçamento entre infância e escola.

instituições; a realidade local das redes municipais, em termos de infraestrutura, formação dos profissionais e orientação pedagógica que respeite as especificidades da educação infantil em sua dinâmica de continuidade; assim como a atenção à transição da educação infantil para o Ensino Fundamental, entre outros.

O referencial teórico da pesquisa (CAMPOS, 2010; NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011; NUNES e CORSINO, 2013) aponta para um longo caminho entre o ideal de Universalização da educação infantil e as reais condições dos municípios. Nesse contexto, é relevante frisar que as relações em torno do desenvolvimento da atual política de educação infantil nos municípios da Baixada Fluminense não podem ser analisadas a luz de perspectivas isoladas. Poucas são as produções que abordam as diversas dimensões políticas, econômicas sociais e educacionais da Baixada Fluminense. A esse respeito, como bem salienta Nunes e Corsino (2010, p. 6),

São ainda escassos os estudos centrados na análise da educação infantil, no âmbito das municipalidades, das experiências que estão sendo desenvolvidas pelos poderes municipais, principalmente aqueles que reúnam a multiplicidade das estratégias que vêm sendo implantadas e seus impactos, decorrentes da transição de um atendimento assistencial para um atendimento educacional, sob responsabilidade municipal. No processo de transferência de creches e pré-escolas para a educação, não se pautou a presença de um órgão para a coordenação integrada das ações de assistência, saúde, proteção e educação. O princípio é único: integrar os estabelecimentos aos sistemas de ensino significa funcionar com características educacionais, sob a coordenação da Educação. Todavia, os processos de transição e regulamentação são variados e distintos entre si, bem como as condições de funcionamento das instituições.

Devemos atentar ainda para o fato de que com a proporção que se vai cumprindo o processo de ampliação do atendimento, há grande necessidade de um acompanhamento específico das experiências e condições das instituições. Considerando as questões até aqui discutidas, cabe estabelecer a reflexão acerca do cenário da política de educação infantil brasileira “tal qual a imagem de uma rede de tecidos em que os fios que se entrelaçam

dependem um dos outros para formar o todo e, algumas vezes, parecem ligados por laços invisíveis”. (CANAVIEIRA, 2014 p. 25).

Ao analisar a materialização de tais políticas desenhamos algumas de muitas relações possíveis dentro de uma realidade em construção. Dentro dessa relação, importa compreender que tais políticas se formam em determinado contexto histórico, motivadas por uma questão ou condicionante a que se propôs enfrentar (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

Para o recorte que apresentamos nesse artigo, que é fruto de monografia defendida ao término do curso de especialização “Docência na educação infantil”, lançaremos mão das respostas ao questionário aplicado à Secretaria de Educação no período de 2014/2015, que foram respondidos pelas equipes responsáveis pela gestão da educação infantil de 10 municípios da Baixada Fluminense. O instrumento teve como principal inspiração o material produzido pelo Grupo INFOC/PUC/RJ³ para a pesquisa “Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro”

Para tanto, partimos da perspectiva dos profissionais que nos receberam, buscando, primordialmente, avançar no sentido de compreender o campo de possibilidades e desafios em que as redes municipais se encontram para além dos discursos que as uniformizam.

O material obtido apresenta a contextualização da realidade da educação infantil dos 10 municípios da Baixada Fluminense, a partir de diferentes aspectos. Do contato inicial com as equipes de educação infantil a aplicação do questionário ocorreu, por vezes, em maior ou menor medida, um receio por parte das secretarias em relação à pesquisa. No entanto, todas as dúvidas foram sanadas mediante a apresentação inicial da natureza da proposta. O quadro a seguir representa a amostra de municípios que concordaram em nos receber pessoalmente nas Secretarias Municipais de Educação.

³ Grupo INFOC coordenado pelas professoras Sonia Kramer e Maria Fernanda Resende Nunes.

Quadro I – Municípios que responderam ao questionário

MUNICÍPIOS	SETOR ESPECÍFICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
1 Duque de Caxias	Coordenadoria de educação infantil
2 Nova Iguaçu	Superintendência de educação infantil
3 Belford Roxo	Diretoria de educação infantil
4 São João de Meriti	Divisão de educação infantil
5 Magé	Coordenação de educação infantil
6 Mesquita	Gerência de educação infantil
7 Nilópolis	Superintendência de Ensino
8 Queimados	Coordenação de educação infantil
9 Itaguaí ⁴	-
10 Japeri	Setor de educação infantil
11 Seropédica	Departamento de Ensino

Da composição questionário foram direcionadas questões fechadas no que diz respeito ao acesso a educação infantil, e questões abertas quanto aos arranjos organizados pelas equipes de educação infantil: no campo de questões fechadas optou-se por conhecer a dimensão das demandas de acordo com o número de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, o número de estabelecimentos, bem como previsões de estruturação de novas instituições, média de crianças por turma em creches e pré-escolas e ingresso e carreira dos profissionais. O campo de questões abertas abrangeu questões relativas a criação de políticas; orientação para o trabalho pedagógico com as turmas de quatro e cinco anos; impacto da lei na formação e na vida dessas crianças e principais desafios para a obrigatoriedade da pré-escola.

ACHADOS DO CAMPO

A implementação dos novos marcos legais para a educação infantil esbarra, como dito ao longo do texto, na diversidade da origem desse atendimento nos variados sistemas brasileiros. Para exemplificar a complexidade que cerca essa questão, vamos

⁴ Não conseguimos estabelecer contato com o município de Itaguaí.

começar esse tópico tratando dos espaços físicos da educação infantil. Antes da ampliação, havia instituições exclusivas de educação infantil em cada um dos municípios investigados. Mesmo antes da promulgação da lei, esses espaços já tinham um número grande de crianças o que de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil (2006) compromete a qualidade do trabalho pedagógico.

Como dito anteriormente, a compreensão do composto que articula o atual campo de políticas educacionais nas redes municipais engloba um complexo conjunto de arranjos que delimitam as várias dimensões das contradições locais. As análises iniciais da pesquisa mostraram que, ao invés de buscarem melhorias nas estruturas dos prédios, diminuição de número de crianças por turma e investimento nas áreas externas com ampliação de saneamento básico, esses municípios têm organizado a expansão prioritariamente a partir da criação de novas turmas de pré-escola em espaços precários de escolas do Ensino Fundamental.

Com relação a essa estratégia, o que nos preocupa é a possibilidade de perda da identidade do trabalho pedagógico. De acordo com a LDB 9394/96 a função da educação infantil é o desenvolvimento integral das crianças através do atendimento em espaços com características e especificidades inteiramente direcionadas a faixa etária.

Nos limites da pesquisa, não coube uma contextualização específica das condições sociais e econômicas de cada município investigado⁵ especialmente no que se refere às condições das

⁵A falta de investimento em políticas públicas para infância nos municípios da Baixada Fluminense, é o retrato da profunda desatenção ao desenvolvimento das crianças e da educação infantil (NASCIMENTO; PAIVA, 2014). A associação entre falta de políticas públicas, problemas sociais e violência urbana ainda alimenta o ideário no qual centro e periferia são espaços cada vez mais distantes. A população encontra-se desprovida de atenção como exemplo da grave perpetuação das desigualdades sociais. Diante dessa questão, como bem salienta Santos (apud Nunes e Corsino 2010), “a eficácia das ações está estreitamente relacionada com a sua localização. Os atores mais poderosos se reservam os melhores pedaços do território e deixam o resto para os outros” (p. 8).

escolas que estão recebendo essas novas turmas, mas sim uma síntese dos pontos de convergências e divergências destacados dos discursos dos representantes da educação infantil dos municípios. Nesse texto vamos tratar especificamente de uma das questões abertas que compõe o questionário: de que forma a escolarização aos quatro anos poderá interferir no processo de formação das crianças? Qual será o impacto na vida desses sujeitos?

Priorizamos essa dimensão por compreender que a interpretação dos profissionais que implementam as políticas é o ponto crucial dentro do presente campo de análise das políticas públicas. Os diferentes atores apresentaram suas compreensões de acordo com o contexto de suas redes, como podemos observar nas falas a seguir:

Eu não acredito que o fato apenas da criança de estar na escola vai fazer diferença na vida dela. Isso porque podemos cair na armadilha de entender que nenhum lar ou família tem condição de atender bem uma criança nessa faixa etária. Eu acho que é uma discussão muito ampliada, mas entendo também que no Brasil, diante da situação de desigualdade, hoje, o melhor lugar para a criança é na escola. Então, é claro que o atendimento da criança de 4 anos na pré-escola é fundamental, mas eu não acho que isso consiga ser colocado na mesma frase de: “toda a criança estar na escola é melhor do que não estar”. Nesse sentido, temos uma briga muito grande no município porque permanece essa dinâmica da criança entrar com 4 e 5 anos para passar por um processo de alfabetização, iniciado pelas escolas. Mas acho que as discussões estão aí para que nós possamos inverter essa prática (Coordenadoria de educação infantil - Duque de Caxias, 2015).

O primeiro impacto é social. É uma mudança social a criança poder ter acesso à escola pública de qualidade. A nossa meta é garantir que essa criança permaneça na escola. Um dos grandes desafios é que essas crianças de 4 anos tenham a possibilidade de brincar. Não queremos que ela seja escolarizada em um ambiente alfabetizador (Divisão de educação infantil - São João de Meriti, 2014).

A questão da formação integral da criança. Não no sentido da escolarização, mas em relação à ampliação das possibilidades, desde cedo (Coordenação de educação infantil - Magé, 2015).

Na verdade? Eu acho que está antecipando um amadurecimento que a criança ainda não tem, avançando o tempo de maturação dela. Se seguir a linha da educação infantil, sem seguir o intuito de preparação para o Ensino Fundamental, é válido. O que acontece quando diz ser obrigatório? As vezes as pessoas acham que é para

colocar para copiar, ler e escrever, mas não é isso. A educação infantil não é um preparo para escola (Superintendência de Ensino - Nilópolis, 2015).

Eu gostei muito do fato da escolarização começar aos 4 anos de idade. No município nós temos uma questão que às vezes vira tradição: o pai e a mãe leva a criança nos primeiros dias, mas em grande parte dos casos não dão sequência (alto índice de falta, evasão, etc). Percebemos que os responsáveis acabam desistindo e tirando a criança da escola porque acham, no imaginário deles, que as crianças só vão para a educação infantil para desenhar ou rabiscar. Os pais não entendem que é um processo importante para o desenvolvimento da criança (Gerencia de educação infantil – Mesquita, 2014).

As falas das equipes contextualizam algumas das principais questões que se encontram na base dos conflitos pedagógicos da educação infantil. As equipes reconhecem o contexto da falta de articulação entre as práticas instituídas nos documentos e diretrizes e os moldes de antecipação do processo de alfabetização na pré-escola priorizado nas escolas. Os profissionais ratificaram que o efeito desse conflito pode descaracterizar o campo de especificidades da Educação.

As respostas indicam a necessidade de maiores investimentos na formação dos profissionais que atuam no campo das instituições, de modo que estes possam articular suas práticas ao conhecimento teórico e conceitual em debate. A política de educação infantil tem sido consideravelmente conduzida por planos, emendas constitucionais, diretrizes curriculares e resoluções que, por via de regra, deveriam se voltar ao princípio de atender aos anseios e demandas sociais. CAMPOS (2006, p. 5) examina “que os anos recentes mostraram é que o cobertor continua pequeno para as necessidades educacionais como um todo e as reformas introduzidas muitas vezes levam a que esse mesmo cobertor seja puxado para lá e para cá, sempre deixando a descoberto partes importantes da educação”.

É importante ratificar que, de modo geral ou específico, a nova condução de políticas nacionais para a educação infantil perpassa, imprescindivelmente, por outras conquistas legais, entre elas estão: a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA) de 1990, a Política Nacional de educação infantil de 1994, a LDB nº 9.394/1996, o Referencial Curricular para a educação infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil de 2009, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil de 2006 e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2009) complementam um campo de direções imprescindíveis, ao conceber a criança em suas múltiplas capacidades. Nessa perspectiva, a criança é “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (p. 12).

Conforme afirma Canavieira (2014, p. 39),

Acredita-se que a elaboração dos marcos regulatórios, com a presença de pesquisadores e pesquisadoras que se fundamentam em diferentes aportes teóricos, tem se constituído como parte da identidade dessa etapa da educação, mas ainda tem sido um ensaio incipiente de democratização e da tentativa de construir uma educação infantil crítica e emancipatória – contra o ideário dos organismos multilaterais de homogeneização da infância pobre -, pois a qualidade das leis e de outros marcos regulatórios nem sempre tem significado mudança e ações de qualidade no chão das instituições de educação infantil.

A trajetória de tensões também comparece por via de outras compreensões fortemente relacionadas. Conforme examina Campos (2010, p. 218):

Diferentemente das escolas, sob o predomínio de um modelo institucional formalizado, na educação infantil, a convergência das duas lógicas deu origem a diversos modelos de atendimento, ora com predomínio da matriz “assistencial”, ora uma mais “educacional”. Isso afetou não apenas sua regulação como a constituição de sua identidade social, forjada a partir de uma multiplicidade de referências, produzidas em distintos nos âmbitos da vida política e social.

A dimensão do “aluno” com vistas à idealização de melhor aproveitamento na perspectiva da aprendizagem formal foi constantemente assinalada. Como podemos analisar nas falas das equipes entrevistadas.

A questão social é a grande questão. A população tem uma grande necessidade de onde deixar a criança, assim como também apresenta necessidade de preparo para o ensino fundamental. Não considero prioridade, mas acho importante, pois a criança tem necessidades de aprendizagem nesta fase, a escola pode contribuir para o seu desenvolvimento pleno (Coordenação de educação infantil - Queimados, 2015).

A escolarização vai favorecer a criança da educação infantil, pois se acompanhada, ela terá a base da escolarização. A educação infantil é a base do ser humano como um todo. Mas nós sabemos que ela é muito rica para você simplesmente limitá-la ao ensino fundamental (Setor de educação infantil - Japeri, 2015).

A escolarização obrigatória vai fazer toda diferença. O aluno do município tem uma realidade tão triste, a escola muda totalmente à visão dele. A escola é a base desde o movimento de pinça. Hoje a criança nasce com tantos problemas dislexia, lalia, etc... É na educação infantil que você começa a perceber essas questões (Seropédica, 2015). A escolarização pode auxiliar na dimensão de um aluno melhor. A criança será trabalhada para a aprendizagem formal (Nova Iguaçu, 2014).

O rumo das concepções apresentadas pelas equipes vai de encontro a uma base preparatória com vistas ao desenvolvimento futuro da criança. Essa dimensão foca no sentido de incapacidades e ausência de conhecimento, como plano de que a criança precisa ser trabalhada para a etapa da educação formal.

A dimensão social de carência e guarda da criança também é constantemente sinalizada nas falas apresentadas, demonstrando, assim, que as concepções de criança e de educação infantil ainda não estão de acordo com o panorama mais avançado priorizado nos principais documentos e diretrizes.

Chegamos no ano de 2019 com evidências de que ainda trabalhamos com a existência de um grande descompasso entre o aporte político legal e a realidade das instituições de educação infantil. A presente pesquisa que teve início em 2013 e que se estende até o presente momento, agregou a esses outros dados que

evidenciam que ainda temos como desafio a superação as marcas assistencialistas e coloniais do atendimento educacional às crianças brasileiras. Os discursos dos representantes das secretarias apresentam e exemplificam muito bem os avanços e retrocessos pelos quais nos colocamos em constante debate na trajetória histórica da educação infantil no Brasil.

Os arranjos da inclusão das crianças de quatro e cinco anos na escolarização obrigatória tem, como plano primordial, a criação de turmas de pré-escola nas instituições de Ensino Fundamental. A pesquisa foi de encontro a diferentes caminhos e contextos buscando os possíveis delineamentos que possam representar um ideal de qualidade diante desses que ainda se configuram como os atuais desafios dos municípios da Baixada Fluminense: a obrigatoriedade legal de matrícula das crianças em idade pré-escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A priorização da base quantitativa articulada a partir do princípio da universalização da pré-escola é um dos fatores mais preocupantes no que se refere ao plano de articulação das redes. Espaços montados em escolas de Ensino Fundamental, sem qualquer estrutura que atenda as particularidades do trabalho da educação infantil, continuam não indo ao encontro dos principais documentos que definem o currículo na educação infantil.

A ênfase nas singularidades da educação infantil, os constantes debates sobre a infância, as crianças e seus direitos são e deveriam ser os pontos cruciais na construção de uma educação infantil crítica e emancipatória. Contudo, o que se configura é o fato de que o direito a esse segmento ganhou novas proporções e olhares a partir da obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos na Educação Básica, direito que embora tenha como marco legal o ano de 2016, ainda não se tornou universal na Baixada Fluminense.

Dentre muitas perspectivas, o atendimento a criança é constantemente justificado pela caracterização do que está por vir.

O campo de concepções abarca a visão de uma futura adequação a estrutura social vigente que se articula a ênfase nos possíveis retornos da antecipação da escolarização em longo prazo.

Este estudo nos permitiu trazer elementos sobre o cenário da educação infantil da Baixada Fluminense. A síntese realizada viabiliza a compreensão de alguns dos principais desafios que ainda necessitam ser amplamente debatidos dentro do campo de reflexão sobre a qualidade das práticas na educação infantil. Os arranjos delineados em torno de uma pré-escola que se encontram o mais próximo o possível das instituições de Ensino Fundamental, ao longo desses anos, revela que a particularidade brasileira quanto à educação das crianças ainda se encontra em um movimento constante de avanços e retrocessos.

“COMBINADOS? OS COMBINADOS NÃO EXISTEM MAIS, OS COMBINADOS FORAM EMBORA”: a prática do profissional recém- formado na Educação Infantil

Karina Fernandes do Nascimento Marcelino
Edileuza Dias de Queiroz

RESUMO

Ao longo dos anos a educação infantil vem ganhando reconhecimento no país por meio das lutas dos movimentos sociais e das legislações que corroboraram para garantia dos direitos das crianças. Este artigo objetiva refletir sobre a prática do profissional recém-formado para esta etapa do ensino. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando como coleta de dados a observação participativa. Nesta direção, no início do texto realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema. Em seguida, buscamos identificar possíveis dificuldades e possibilidades no início de atuação. Por fim, a pesquisa contribui para caminhos possíveis para consolidação desses profissionais no campo, bem como para o desenvolvimento de práticas mais reflexivas e críticas para esta etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: prática docente; educação infantil; formação continuada.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar sobre a infância é fundamental para compreendermos quais as práticas de ensino que deverão ser priorizadas para o atendimento as crianças nas creches e pré-escolas. Nesse sentido, também é importante perceber o que dizem as legislações sobre a formação de professores para garantia de uma educação com qualidade na educação infantil (EI). O presente artigo é fruto da minha primeira experiência enquanto professora (recém-formada)

na Escola de educação infantil (EEI) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nos anos de 2014 e 2015.

A partir do exposto acima, iniciaremos nossas reflexões na Idade Média, onde naquela existia um pensamento de infância que:

[...] eram representadas como adultos em miniaturas, sendo vestidas e expostas aos mesmos costumes dos adultos. Elas não tinham um tratamento diferenciado, nem um mundo próprio, não existia neste período, o chamado sentimento de infância. (NIEHUES; COSTA, 2012, p. 284).

Além disso, Faria (1997) comenta que naquele período as crianças eram inseridas em atividades e trabalho de adultos muito cedo. Foi uma época marcada pela pobreza, com muitas mortes de crianças e baixa expectativa de vida. Já na Idade Moderna, surge o sentimento de infância, onde de acordo com Niehues e Costa (2012, p. 285) as crianças “passam do ponto de vista biológico, a ser tratadas com particularidades, a serem percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios”. Esse é um momento muito significativo para a compreensão do sentido de infância, pois as famílias passam a dedicar-se às crianças, de modo que surge um sentimento de amor e atenção. É também nesse contexto que de acordo com Faria (1997) passa a existir os primeiros atendimentos à infância por meio dos asilos infantis, que eram lugares marcados por uma concepção assistencialista.

Nesse mesmo período algumas crianças sofreram violência nos colégios e também nas famílias, já que existia o castigo corporal. Nesse sentido, a referida autora comenta que apenas as crianças da plebe sofriam tal violência. A partir disso, ainda é possível entender que as crianças são reconhecidas nessa época como sujeitos incompletos, que precisavam da autoridade do adulto para compreender as regras impostas pela sociedade. Um aspecto também de grande relevância que Faria (1997) aponta é que a ida à escola foi iniciada primeiramente pelos meninos, onde autora comenta que as meninas só tiveram acesso à instituição escolar a partir do século XVIII, antes as mesmas eram ensinadas por suas famílias.

Com o passar dos anos, nas concepções atuais de infância, de acordo com Niehues e Costa (2012, p. 287), as crianças são consideradas como “ser histórico- social, condicionadas por vários fatores, seja eles sociais, econômicos, culturais, ou até mesmo político”. Este pensamento contribuiu significativamente para formulação de legislações e políticas públicas para o atendimento a infância na atualidade. No Brasil, podemos destacar a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil de 2010, o Estatuto da Criança e do Adolescente lei nº 8069/1990 entre outros documentos oficiais que foram criados no sentido de garantir os direitos as crianças e afirmá-las como atores sociais.

Deste modo, é necessário que os profissionais que trabalham com as crianças entendam esses direitos e que a formação dos mesmos contemple um educar e cuidar indissociáveis. Nesta direção, conhecer as legislações para formação dos professores para EI é essencial. A Resolução do CNE nº4 de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, foi criada por meio da Câmara da Educação Básica e de várias entidades nacionais em seu capítulo IV, diz respeito ao professor e a formação inicial e continuada, a mesma salienta em seu Art. 56º:

A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflète-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento as dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. (BRASIL, 2013, p. 78).

Além disso, Gomes (2013) comenta que a formação deve contribuir para reflexão, no sentido que deve ajudar os profissionais a entenderem as “tensões” das políticas públicas, ajudar no processo criativo, contribuir para construção de parcerias entre pais e instituição educacional e com a articulação da tória e da prática. Desta forma, pensar sobre o trabalho e formação dos professores ser prioridades nos contextos das instituições de EI..

Em síntese, a formação de professores para EI deve considerar discussões sobre a qualidade do ensino com toda a comunidade da escola. Para Tardif (2014, p. 221-222) “transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor”. Nesse sentido, os cursos de formação inicial e continuada devem garantir esses espaços para que tenhamos uma educação que colabore para construção de experiências significativas de aprendizagem.

DAS REFLEXÕES UNIVERSITÁRIAS AO CHÃO DA ESCOLA: um breve relato de experiência na Escola de Educação Infantil (EEI) Da UFRJ

Partindo de uma pesquisa qualitativa que de acordo com Ludke; André (2007, p. 11) “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através de trabalho intensivo de campo.” Este tópico mostra a pesquisa de Campo que foi realizada na EEI da UFRJ, por meio de observações primeiramente no ano de 2014. Depois as observações aconteceram no primeiro e segundo semestre de 2015. E finalizaram em janeiro de 2016. ¹ Para realização da mesma foi fundamental considerar a bagagem construída na Universidade durante o período de graduação e os desafios e possibilidades encontrados na chegada ao espaço profissional.

Ao iniciar o curso de licenciatura plena em Pedagogia na UFRRJ, no ano de 2008, foi um momento de muitas descobertas, porque eu não conhecia as legislações e os teóricos do campo educacional. Foi na Universidade que compreendi a importância da pedagogia para a sociedade. Além disso, fui conhecendo mais sobre o campo da EI, que

¹ É necessário enfatizar que serão preservados os nomes das crianças tendo em vista que para realização da pesquisa elaborei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo às famílias das crianças da EEI que os nomes das meninas e meninos ficariam em sigilo, utilizando nomes fictícios.

buscava colaborar para a qualidade de vida das crianças em nosso país através da educação. Ao concluir a graduação foi possível perceber que estamos em constante formação. E que o exercício profissional do pedagogo não é uma tarefa fácil e precisa de investimentos na formação inicial e continuada, e no âmbito da pesquisa. Este entendimento só foi possível graças às teorias estudadas na Universidade que, portanto, são indispensáveis para o desenvolvimento da prática docente. Finalizei a graduação com muitas expectativas e sonhos profissionais. De fato, uma das conquistas desses anos de estudo sem dúvida foi a vaga como professora substituta na EEI da UFRJ, que só foi possível devido a minha formação inicial adquirida na Universidade.

Na EEI da UFRJ iniciei minha trajetória profissional que aconteceu inicialmente em 2014, no grupo 3 com crianças na faixa etária de 2 e 3 anos idade. Depois no grupo 4, com as mesmas crianças, já na faixa etária de 3 e 4 anos de idade no ano 2015 e janeiro de 2016. Como docente desta instituição acompanhei o mesmo grupo de crianças, isso foi significativo porque dei continuidade ao trabalho pedagógico e observei o desenvolvimento de cada uma delas. É preciso pontuar aqui que na EEI o trabalho desenvolvido nos grupos acontece por meio da regência compartilhada, ou seja, mais de um professor trabalhando em sala.

As minhas observações e vivências ao longo desses dois anos de trabalho docente como professora recém-formada aconteceram na Turma do “Beleléu”². Estava com muitas expectativas em relação ao grupo de crianças que iria trabalhar, pois tinha certa insegurança devido à falta de experiência com este público. Assim, iniciei um processo de aprendizado, já que a turma tinha crianças de 2 e 3 anos de idades, na qual a maioria ainda usava fraldas. Foi nesse grupo que aconteceu a primeira experiência com a troca de fraldas e também com o desfralde.

² O nome da turma surgiu devido ao interesse das crianças pela história do escritor Patrício Dugnani, “Beleléu” publicado pela Editora Paulinas.

Isso sem dúvida foi um desafio, não somente pela questão da troca de fraldas, mas também por ter que lidar com a ansiedade de algumas famílias. Muitos pais ficavam preocupados com a “demora” do desfralde. Além disso, ainda existia o fato do trabalho ser desenvolvido pela regência compartilhada. Isso também foi uma novidade, ao chegar no grupo procurei observar bastante o trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido pelas outras profissionais. Sempre conversava com elas tirando algumas dúvidas sobre a rotina das crianças, para assim, contribuir no trabalho. De fato, no grupo as profissionais não compartilhavam sempre as mesmas ideias. Todavia, procurávamos ver sempre o que era melhor para as crianças.

Na sala buscávamos organizar o espaço para que o mesmo fosse acolhedor, proporcionando esses momentos de socialização e brincadeiras. A este respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil salientam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras”. (BRASIL, 2010, p. 25). Quando iniciei minhas atividades como docente existia um mural dos “combinados”³ na sala, elaborado por outras profissionais que estavam com a turma anteriormente, por conta de outras demandas e desenvolvimento de novos projetos com as crianças não demos continuidade ao trabalho com este mural.

No início do 2º semestre, em um momento do planejamento, conversei com uma das coordenadoras da escola sobre esse mural e da necessidade que nós (professoras do grupo) estávamos sentindo em construir a rotina junto com as crianças. Naquele momento, a mesma sugeriu ir fazendo isso, respeitando as especificidades de cada criança, fazendo rodas de conversas para que assim elas pudessem ir construindo e se apropriando da rotina. Fazendo com que fossem as protagonistas nesse processo, na organização da sala, dos seus brinquedos, suas roupas, ajudando os colegas no dia a dia

³ O mural dos “combinados” estava sendo construído com figuras impressas da internet, com imagens de crianças jogando o lixo na lixeira, crianças brincando juntas etc.

etc. Assim, no retorno para sala tirei o mural e joguei fora. No outro dia, durante uma atividade pedagógica uma das crianças estava gritando com a outra, em seguida falei para ela:

- Sandro, não precisa gritar com o seu amigo, ele está do seu lado. Conversa com ele, não precisa gritar, lembra do nosso combinado? Sandro respondeu:-Combinados? Os combinados não existem mais, os combinados foram embora! (Registro no caderno de campo, 2º semestre de 2014).

A pesquisa deste artigo surgiu neste exato momento, pois percebi a importância e a necessidade de continuar estudando e refletindo sobre a prática. Na época, fiquei surpresa com a fala dele e ao mesmo tempo chamou a atenção para algo que eu não tinha pensado: como tirei o mural sem conversar com as crianças e nem com as minhas parceiras de sala? Acreditava que não tinha nenhum significado para as crianças, talvez até não tivesse para todas, mas fazia parte da sala de aula do “Beleléu”. Outro momento significativo para minha formação enquanto professora naquele espaço, foi ainda no ano de 2014. Na EEI da UFRJ, as crianças (meninos e meninas) tomavam banho juntas, onde o episódio abaixo mostra o diálogo de 2 crianças após esse momento:

Após o banho, as crianças ficaram se secando mostrando os personagens de suas toalhas um para o outro, foi quando um diálogo chamou a minha atenção: Sandro: - Eu tenho piu-piu! Mônica: - Piu-Piu?! Eu tenho perereca! Sandro:-Perereca?! Eu tenho piu-piu!(Registro em caderno de campo, 1º semestre 2014)

Como falar com as crianças sobre a sexualidade, qual a forma mais adequada de falar: perereca e piu-piu ou vagina e pênis? Além desse diálogo, outras perguntas surgiram com o passar do tempo:

“- Como os bebês entram na barriga? - Por que as meninas fazem xixi pelo bumbum?” (Registro em caderno de campo, 1º semestre 2015)

Ao mesmo tempo que é desafiador, é nesse sentido que as teorias nos indicam caminhos para trabalhar em sala, elas mostram muitas possibilidades. Na época em que essas questões surgiram, já estava na formação continuada na UFRRJ, assim tive a oportunidade de conhecer

o texto “Conversando sobre sexualidade” de (Pantoni; Piotto; Vitoria, 2011). Este foi esclarecedor, já que as autoras comentam que:

Ajudamos a criança a entender essas questões quando respondemos o que ela quer saber e nada mais do que isso. Da mesma forma que tentamos explicar outras coisas da vida, podemos responder as suas perguntas com explicações curtas e simples. Tão importante quanto a informação é o clima afetivo-emocional desses momentos. Se o adulto fala sobre o assunto com ansiedade, tensão, vergonha ou culpa, ele pode estar transmitindo isso. (PANTONI; PIOTTO; VITORIA, 2011, p. 73).

Outro aspecto importante a ser citado aqui, diz respeito aos momentos de planejamentos que nós (professoras da turma) trocávamos textos e ideias sobre como melhorar o trabalho e atividades na sala. E nesse processo o planejamento era muito significativo, pois não havia apenas a presença das professoras, mas também da nossa coordenação de ensino e de alunas do curso de licenciatura plena em Pedagogia da UFRJ, que faziam estágio de observação na turma do “Beleléu”.

O planejamento realizado semanalmente era um processo formativo, devido às trocas de experiências na construção do mesmo. Trabalhar como docente na turma do “Beleléu” foi um aprendizado muito relevante, porque nela encontrei um espaço de trocas de ideias, de desafios e possibilidades. Todavia, é importante destacar que este trabalho é resultado de uma parceria, pois foram dois anos de convivência com as crianças, professores substitutos e servidores técnicos- administrativos da unidade e o mesmo não existiria sem esses atores.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Se o professor é o profissional indicado para trabalhar com a criança pequena, e se as instituições de educação infantil estão vinculadas aos sistemas de ensino, cabe-nos qualificar esse profissional no campo da educação, e a revelação das histórias, profissional e institucional mostrou ser importante

para que se possa não só compreender o atual momento que estamos vivendo nessa área, mas também apontar alternativas para o futuro [...]. (GOMES, 2013, p. 203).

Para finalizar o trabalho foi feita uma análise de questionários, com intuito de descobrir o entendimento e importância da formação continuada para alguns colegas que compartilhei a regência na turma do “Beleléu”. As vozes desses parceiros e o incentivo foram fundamentais para construção das minhas práticas em sala e para a busca pela formação continuada. O mesmo possuía perguntas abertas, a fim de que os pesquisados se sentissem mais livres para expressar opiniões (GOLDENBERG, 2015). Além disso, foi possível observar se esses professores⁴ tiveram possíveis dificuldades no início de atuação na docência. Sendo assim, este instrumento de coleta de dados era composto das seguintes questões: 1- Gênero, 2-Grau de escolarização, instituição e tempo de formação, 3-Tem algum curso de formação continuada? Se sim, indique onde fez e qual o curso? 4- Quanto tempo de experiência profissional possui? Já trabalhou na rede pública ou privada de ensino? 5- Teve desafios no início de atuação da docência? Se sim, indique quais foram? 6- Caso tenha tido algum desafio no início de atuação, quais os caminhos que utilizou para enfrentá-los? 7- Para você o que é a formação continuada? e 8- Qual a importância da formação continuada dentro do desenvolvimento profissional?

Neste artigo daremos ênfase para análise das questões de nº 5, nº 6 e nº 8. Na nº 5, teve desafios no início de atuação da docência? Se sim, indique quais foram? Eles responderam:

Professor 1: Sim, vários desafios. Acredito que ser educador por si só já é um grande desafio. Desafio tanto para os mais experientes quanto mais ainda para os iniciantes. Situações novas, coisas que estavam programadas dentro da nossa rotina, tomadas de decisões que exigem uma certa rapidez de pensamento e atitude, tudo isso são desafios que acontecem com

⁴ Com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados, buscaremos ocultar o nome dos mesmos.

professores, pois atuamos com seres humanos, não lidamos com previsões certas e acabadas, tudo acontece de forma espontânea na maioria das vezes, e nos educadores temos que aprender a lidar com isso.

Professor 2: Sim. Para trabalhar como professora da educação infantil o meu principal desafio foi relacionar a teoria adquirida durante a graduação com a minha prática pedagógica e buscar estratégias para pensar em questões que surgiam no meu cotidiano com as crianças. Entre elas, pensar se os espaços e tempos eram organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil e das perspectivas das crianças.

Professor 3: Sim. Colocar em prática aquilo que vimos e discutimos na teoria, pois na prática, no cotidiano das escolas, as relações de poder, as pressões internas da escola ou mesmo a falta de material impossibilita trabalhar da forma que acreditamos que deva ser uma educação de qualidade.

Professor 4: Sim. Aliar teoria e prática; identificar e superar práticas que não condiziam com o conceito de criança como sujeito histórico de direito; atuar nas especificidades da educação infantil e atuar na docência compartilhada.

Foi interessante observar essa questão, pois todos os professores responderam que tiveram desafios no início de atuação. E foi possível perceber que para eles aliar a teoria à prática também foi desafiador, mas ao mesmo tempo também era um caminho como aponta a Entrevistada 2. Onde a docência compartilhada também aparece como um desafio. Gomes (2013) aponta que as relações interpessoais nos ambientes institucionais de trabalho com crianças pequenas merecem ser analisados nos processos formativos.

A questão de nº 6, caso tenha tido algum desafio no início de atuação, quais os caminhos que utilizou para enfrentá-los? Os professores comentaram:

Professor 1: Quando nos ocorre algo inesperado, um desafio ou uma situação nova, procurava buscar uma orientação com os meus pares, éramos uma equipe muito unida, sempre buscávamos ouvir umas as outras em prol da melhor maneira possível sanar tal desafio ou adversidade.

Professor 2: Para enfrentar os desafios que surgiram no cotidiano como professora da educação infantil, realizei trocas de experiências e aprendizados com os meus colegas de trabalho, tive o auxílio da Coordenação de Ensino da escola e busquei a formação continuada, através do curso de pós-graduação em Docência na educação infantil

Professor 3: O diálogo e a busca por materiais adequados para trabalhar determinados assuntos.

Professor 4: Ouvir os colegas mais experientes, reler autores contemporâneos sobre educação infantil, observar experiências bem sucedidas na escola e em outras escolas de educação infantil no Brasil e no mundo, participar de palestras e encontros de formação sobre temas na educação infantil e ingressar no curso de pós graduação em docência na educação infantil.

Apresentar os caminhos que os colegas utilizaram para enfrentar os desafios foi muito relevante, porque vemos que as trocas de experiências e o diálogo com seus pares, mesmo sendo desafiador é uma possibilidade para o desenvolvimento no trabalho na EI. Como meio para resolução desses desafios também vemos nas respostas a procura pelas teorias e pela formação continuada. Por fim, a questão de nº 8, qual a importância da formação continuada dentro do desenvolvimento profissional? Os docentes responderam:

Professor 1: Como havia dito anteriormente, é de grande importância a formação continuada. O conhecimento é algo que nunca se esgota, sempre aprendemos e sempre teremos algo para aprender, por mais que possamos achar que já dominamos certo conhecimento. Devemos buscar sempre nos atualizar, para que nosso novo conhecimento, nossas novas buscas possam refletir no nosso trabalho, ainda mais quando nosso trabalho é lidar com pessoas, com vidas em pleno processo de formação.

Professor 2: A importância da formação continuada se dá pela necessidade de refletirmos constantemente sobre o trabalho que realizamos, de adquirirmos novos conhecimentos e buscarmos estratégias para realizar um trabalho que de fato contribua para garantir as crianças uma educação de qualidade.

Professor 3: A formação continuada é fundamental para o trabalho docente, na medida, em que o professor carrega valores e formas de educar que influenciam a aprendizagem dos alunos. O educador que visa uma educação crítica, voltada para a libertação e para diminuição das desigualdades deve estar atento e refletir sobre sua prática a fim de obter uma ação consciente dentro de sala, trabalhando as diferenças e as limitações de seus alunos

Professor 4: Permitir ao profissional atualizar seus conhecimentos à luz de pesquisas e práticas que estejam sendo implementadas em outros espaços e que possam ser aplicadas em seu local de trabalho. Também compartilhar práticas que sejam bem ou mal sucedidas em seu ambiente de trabalho. Ouvir experiências de colegas em realidades distintas, favorecendo assim a troca de conhecimentos e suporte para enfrentar os possíveis novos desafios que surjam futuramente.

Ao trazer esta questão para os colegas, foi possível conhecer melhor sobre as suas ideias a respeito da formação. O entrevistado 4, aponta as pesquisas unidas à formação como um caminho para esse desenvolvimento profissional. Ser um professor pesquisador é importante para o processo de aprendizagem nas salas de EI. Além disso, há ainda nas respostas a reflexão sobre a prática, o que é enriquecedor.

As análises das respostas contribuíram para que eu problematizasse sobre minhas práticas e refletisse sobre as mesmas, fui aprendendo que a prática é componente da formação. Além disso, notei que os desafios e possibilidades fazem parte desse processo, não aconteceu apenas comigo. Compartilhar experiências e ir à busca da formação continuada parece ser um caminho para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade para EI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência como docente na UFRJ foi muito significativa, porque trabalhar em um espaço institucional que tem formação continuada presente no seu cotidiano é enriquecedor. Além disso, durante a pesquisa foi possível perceber através das leituras dos

documentos oficiais que as práticas docentes devem proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa e de qualidade. Onde o cuidar e o educar são indissociáveis nas práticas cotidianas das instituições de EI.

Um dos momentos mais desafiadores foi dizer adeus para turma do “Beleléu”, mas acredito que essa vivência foi fundamental para a construção de novos saberes como docente, além de contribuído para a busca da formação continuada e articulação da teoria na prática em sala.

Esta pesquisa também colaborou para pensar na organização dos espaços e em projetos pedagógicos que favoreçam as interações e brincadeiras. Nessa direção, o trabalho desenvolvido nas instituições deve envolver toda a comunidade escolar, para que a mesma participe e construa a proposta pedagógica da escola.

Outro aspecto importante que surgiu ao longo dos estudos nos documentos oficiais e teóricos diz respeito à formação continuada que deve ser constante nas instituições. Com isso, os profissionais da EI têm a possibilidade de estudar, trocar experiências, construir novos saberes para um ensino que considere as crianças como sujeitos sociais e de direitos.

Além disso, os questionários aplicados com os professores que compartilharam a regência foram importantes para notarmos a relevância da formação continuada para construção de um trabalho pedagógico, onde a teoria esteja vinculada à prática. Mesmo existindo desafios no dia a dia na sala com as crianças, é possível a realização de um trabalho com qualidade, quando o profissional recém-formado tem no espaço institucional de trabalho a oportunidade de refletir sobre práticas de ensino.

Em suma, o estudo revelou a importância de atividades e planejamentos dos docentes pautados nos princípios éticos, estéticos e políticos. Onde as práticas pedagógicas para EI devem tornar o ambiente educativo mais acolhedor e reflexivo.

**LINGUAGENS E PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

AS REDES SOCIAIS COMO ALIADAS NA RELAÇÃO CRECHE E FAMÍLIA

Monica Ferreira da Silva Vieira
Aristóteles Berino

RESUMO

Com o intuito de investigar a utilização das redes sociais como ferramenta de interação das famílias no ambiente das creches, visto que as novas tecnologias já são utilizadas nos dias atuais a favor de novos conhecimentos, procura-se nesta pesquisa verificar as famílias que estão sendo atendidas no ambiente escolar da creche e como estas se relacionam e se põe a par dos acontecimentos ali realizados e o favorecimento da rede social, em especial o facebook, na interação/comunicação com as famílias. Foram investigadas as crianças, responsáveis e funcionários através de questionários e observações, em busca de informações que esclarecessem a probabilidade de interação entre os sujeitos com o objetivo maior de melhorias no relacionamento e conseqüentemente no desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: família; interação; creche; comunicação e redes sociais.

CONHECENDO A HISTÓRIA DAS CRECHES MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO

Desde 2001, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é a Instituição que assumiu a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças até 3 anos de idade, dividindo a tarefa com um grupo de creches comunitárias e conveniadas, conforme esclarece Ana Paula Tatagiba:

Na cidade do Rio de Janeiro, o ano de 2001 marcou a transferência das creches situadas em diferentes comunidades – antes vinculadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Tal transferência, que deveria ser realizada até 1999, visou ao atendimento à Lei de Diretrizes e Bases então vigente.

Observa-se um atraso no cumprimento das metas estabelecidas, demonstrando a dificuldade que as políticas públicas apresentam no âmbito da educação.

Antes da Secretaria Municipal de Educação (SME) assumir a responsabilidade, era a Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social (SMDS) que cumpria o papel com as Creches, que se apresentava em caráter meramente assistencialista, onde o cuidar era o primordial.

Na mudança, os espaços de creches foram contemplados inicialmente com um Diretor, apresentando formação na área do Magistério. Porém, para o trabalho na sala de aula continuavam sendo contratadas pessoas da comunidade: havia agentes educadores, chamados de recreadores, que não possuíam a formação no magistério. A Direção avaliava as aptidões e o trato com as crianças para “manter” a recreadora na função em sala de aula.

Em 2007, os recreadores, que até então eram as pessoas que lidavam diretamente com as crianças, foram substituídos por concursados em um novo cargo: os agentes auxiliares de creche. Longe ainda de se alcançar o objetivo de ter pessoal especializado trabalhando com as crianças, visto que neste concurso não foi exigido a formação a nível de magistério. Na realidade, alguns aprovados possuíam até nível superior em diversas áreas, porém sem nenhuma formação para lidar com crianças na faixa etária de Creche e Pré-escola, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Como visto, há a necessidade da formação adequada para exercer o trabalho junto as crianças de 0 a 5 anos.

No ano de 2011 começam as convocações dos Professores de educação infantil concursados e inicia-se em muitas instituições um período de conflitos velados entre os antigos funcionários com mais experiência e os professores novos, muitos somente com o título, mas sem a experiência. Trabalhos de conscientização sobre a necessidade do trabalho em equipe foram e continuam sendo essenciais para o reconhecimento de um trabalho em prol do desenvolvimento da criança.

Ainda existia em creches municipais do Rio de Janeiro, em 2016, ano de apresentação desta pesquisa, pessoas que não eram vinculados a Prefeitura e prestavam serviços terceirizados de Auxiliar de Agente Educador (antigos recreadores). No presente ano, somente cozinheiras e auxiliares de serviços gerais são terceirizados, visto que o Ministério Público proibiu a contratação para a sala de aula de pessoal não habilitado com o nível médio, modalidade normal. A prefeitura faz então em caráter de urgência uma contratação temporária para o cargo de Agente de educação infantil pelo período de 6 meses enquanto abre concurso para o novo cargo de Professor Adjunto de educação infantil no ano de 2019.

Quanto as vagas, as creches municipais do Rio de Janeiro atendem crianças que passam por um processo de seleção através de um sorteio. Dessa maneira, não há vagas para todos os interessados, não havendo um número suficiente para atender a demanda, pois as instituições fazem cada vez mais parte da vida destes pequenos. Aqueles que possuem um poder aquisitivo melhor recorrem às creches particulares. Algumas famílias, por necessidade de trabalho, entregam as crianças às instituições, muitas vezes sem noção da importância do trabalho realizado. Frequentemente ainda pensam na creche como um local do “tomar conta”, daí a necessidade de encontros e reuniões, para que seja esclarecido aos responsáveis a importância do momento infância e como a família e a comunidade influenciam diretamente nas aprendizagens desta criança.

CONHECENDO A CRECHE PESQUISADA

A creche pesquisada fica situada no bairro de Santa Cruz, numa comunidade carente e conflagrada.

Inicialmente, um grupo de moradoras da Comunidade, no ano de 1990, resolveu por necessidade, montar uma creche em uma casa doada para este fim.

A princípio, um local puramente assistencialista, atendendo crianças de várias faixas etárias, onde o objetivo era “o tomar conta”. Segundo relatos da fundadora em conversa com a pesquisadora. “Foram tempos difíceis. Cuidávamos das crianças sem receber nada e ainda doávamos o que podíamos para dar um lanchinho para elas.”

Após um tempo, várias idas e vindas à prefeitura, juntamente com a Associação de Moradores, conseguiram um convênio com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), mudaram para outra casa nas proximidades, enquanto a SMDS construía uma nova casa com melhor estrutura para receber as crianças. Os funcionários foram vinculados à SMDS, mas não possuíam formação no magistério, somente muita boa vontade.

No final do ano de 2002, já no novo prédio construído pela SMDS, a creche recebe uma diretora da SME. Com a troca do órgão responsável, passando para a Secretaria Municipal de Educação (SME), as funcionárias da SMDS foram remanejadas e novas funcionárias foram contratadas por ONGs. Em 2004, somente a Diretora e uma Professora Articuladora, responsável pela parte pedagógica, eram efetivas da SME.

No ano de 2007, abriu-se concurso para Agente Auxiliar de Creche (AAC), em que estes foram, juntamente com a equipe diretiva, responsáveis pela tríade: cuidar, brincar e educar. O quantitativo de AAC não foi suficiente para dar assistência ao número de crianças, então a creche ainda possuía mais duas contratadas para a sala de aula.

No final de 2011, com o concurso para Professores de educação infantil, a creche pesquisada recebe, ao final do ano, quatro

professoras que vieram somar atributos para um melhor alcance na qualidade da educação das crianças desta comunidade.

Atualmente, em relação à área construída, é uma creche de pequena estrutura predial, apenas 172m², porém com um grande quintal. Possui apenas três salas de aula, atendendo ao total de 50 crianças de dois a três anos, distribuídas em uma turma de Maternal I, com 16 crianças de dois anos (EI-21) e duas turmas de Maternal II, com 17 crianças de três anos em cada (EI-31 e EI-32). Possuía em 2015, segundo levantamentos feitos através de documentos da instituição, um percentual de dezenove por cento dos responsáveis pertencentes a uma classe de baixa renda, com grande número de filhos e apresentando por conta disto, maior carência financeira, sendo assistidos pelo benefício do Programa Bolsa Família e/ou Cartão Família Carioca (um benefício complementar, dado pela Prefeitura do Rio de Janeiro) e outro grupo de classe média baixa, onde pelo menos um responsável na família está empregado e procuram melhores condições para seus filhos. Apresentavam em geral, o Ensino Fundamental Completo como grau de escolaridade e alguns demonstravam o desejo de se aprimorarem nos estudos.

Hoje em dia, a creche conta com um quadro de 17 funcionários distribuídos entre as seguintes funções: um diretor, um diretor-adjunto, quatro professores de educação infantil e quatro agentes de educação infantil, estes relacionados são funcionários efetivos da SME/RJ (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro) além de três agente de educação infantil contratados pela Prefeitura, duas cozinheiras e duas auxiliares de serviços gerais, estas contratados por firmas terceirizadas.

ANTES DA PESQUISA

A pesquisadora atua na creche como diretora-adjunta há um ano e desde setembro de 2011 esteve como professora articuladora e percebeu a importância da parceria entre a família e a creche para o bom desenvolvimento dos trabalhos com as crianças. Com o

intuito de fazer com que as famílias apreciassem os momentos não presenciados das atividades realizadas na creche e tivessem ciência do que as crianças estão desenvolvendo nas brincadeiras e interações surge, em outubro de 2011, a ideia de um Blog da creche para visualização destas atividades. Observando o que diz Girardi, (2011, p. 15), “o blog permite um excelente canal de comunicação, pois pode ser menos formal, menos severo e mais divertido”. Em reunião é apresentada a proposta e os responsáveis recebem bem a ideia, porém a pesquisadora percebeu que devido à dificuldade de se ter um computador, muitas famílias não visualizavam as fotos e quanto mais acessórios (gadgets) eram colocados no blog para torná-lo mais atraente, mais “pesado” este ficava para abrir, necessitando de uma internet de banda larga com maior velocidade, o que não era a realidade das famílias da creche. Foi preciso pensar em um modo de inovação no modo de comunicação e parceria com as famílias, pois de acordo com Mendes (2009) apud Andrade, (2011, p. 12) “ os computadores nos desafiam a buscar ações inovadoras e a repensar o nosso papel de educadores no atual contexto” e ainda conforme Santos (2002) apud Nunes, quando nos fala sobre as tecnologias de comunicação e informação nas escolas:

[...] pode representar um movimento ímpar, uma vez que nos permite pensar na redução das distâncias, numa maior integração das escolas entre si e com o mundo contemporâneo; não somente como consumidoras, mas como possibilidades de produzir conhecimento e de fazer de cada espaço escolar um lugar de produção coletiva, no qual sejam constituídas interações não-lineares e onde sejam fortalecidas essas redes de relações. (NUNES, 2009, p. 29).

Desse modo, percebe-se que as tecnologias digitais seriam aliadas nesta parceria, porém ainda faltou a possibilidade de acesso da comunidade a uma internet mais potente, o que fez com que, no papel de educadora, a pesquisadora repensasse as ações, de acordo com o que ressalta Haetinger:

[...] de nada adianta o uso da mais complexa tecnologia, se não lembrarmos que, na ponta de cada máquina ou rede, encontram-se seres humanos, com

toda sua singularidade e complexidade emocional e realidade social em que estão inseridos. Por isso, uma das características do professor, educador ou facilitador é compreender as pessoas, ter empatia e tolerância, motivar, respeitar, incentivar, apoiar. (HAETINGER, 2013, p. 75).

Assim sendo, entende-se que por mais que sejam úteis, as redes sociais precisam ser averiguadas quanto à sua utilização para evitar que haja uma exclusão ao invés de interação, conforme reforça ainda Haetinger (idem),

Devemos destacar ainda que existem também problemas de natureza política, social e financeira, na educação de nosso País. E o uso da tecnologia, por mais avançada e necessária que possa ser, está incluída nesta realidade de dificuldades de acesso e massificação.

As atividades com o blog continuaram, porém com menos intensidade, e somente os outros meios de interações foram realizados: entrevistas com as famílias no início de cada ano; reuniões aos sábados (mensais), constantes no calendário escolar da educação infantil (SME), que procuravam mostrar os objetivos de cada projeto a ser desenvolvido com as crianças; as culminâncias de projetos com participação mais ativa das famílias; passeata contra a dengue (crianças, responsáveis e professores) até a rua do sacolão (uns 300 metros) na rua da creche (esta foi uma conquista, pois de início houve resistência por parte dos professores por acreditarem que não iria dar certo, se tratando de um local onde constantemente acontecem operações policiais); conversas; bilhetes e recados na agenda; ida à creche para contar histórias (projeto pais encantadores), pois como nos traz Moran:

A educação é um processo rico, constante e profundo de intercomunicação entre todos os participantes – alunos, professores, gestores, famílias e os diversos entornos, mesmo com tecnologias digitais, continua sendo importante a comunicação afetiva e de intensa comunicação entre as pessoas incompletas, mas motivadas para evoluir, para completar-se, para apoiar-se, para superar-se, para libertar-se. (MORAN, 2014, p. 56).

O blog continuava funcionando, mas surgiu uma problemática de limites de fotos, o que prejudicou ainda mais sua funcionalidade. As creches, na época, não possuíam banda larga, somente internet discada, o que ficava inviável de se colocar alguma publicação em horário de trabalho. Tudo era feito em casa. Com o empecilho do limite de fotos, a solução encontrada foi salvar as fotos no computador e ao invés de diretamente anexá-las ao blog, e colocá-las em um documento do PowerPoint e salvá-las como imagem. (Em cada slide do PowerPoint poderiam ser colocadas pelo menos 4 fotos), porém o tempo gasto com este trabalho de “compressão” de fotos era desgastante para os finais de semana. Em conversa com uma mãe, esta sugere que seja feito uma *fanpage* (página de fãs) no Facebook, pois este era de melhor acesso para a comunidade e não havia limite de fotos. É pedido que ela veja quais os procedimentos para a realização desta *fanpage*. Dias depois, a mãe explica que quem faz será o administrador da página e que eram bem simples os passos: “Só clicar no botãozinho do lado direito e vai aparecer: criar página. Aí é com você!”

E novamente surge a possibilidade de conexão virtual entre a creche e suas famílias. Então, em novembro de 2013 a *fanpage* da creche é criada. Como diz Caria, (2012, p. 25): “Hoje o Facebook é uma das redes sociais mais utilizadas em todo o mundo, como ambiente virtual de encontro, conversas, partilhas e abordagens de temas de interesses em comuns de seus usuários.” E ainda continua mostrando as vantagens deste ambiente virtual: “O Facebook proporciona uma grande e diferenciada lista de ferramentas e aplicativos que possibilitam aos usuários compartilhar informações de diferentes maneiras – fotos, vídeos, links, ligações, enviar mensagens, dispositivos móveis, comentários, entre outros.” (CARIA, 2012, p. 25).

A página foi apresentada aos responsáveis em reunião e são postadas fotos das atividades das crianças, dicas de saúde, dicas sobre conservação do meio ambiente, entre outros assuntos e as famílias podem fazer seus comentários, compartilhar e fazer postagens.

A PESQUISA

Em 2015, a educadora responsável pelo Facebook começa a dividir lugar com a pesquisadora, aluna da pós-graduação da UFRRJ, que iniciou um olhar diferenciado sobre as redes sociais e a parceria que estas favoreceriam entre a creche e as famílias para estudo de sua monografia de especialização em Docência na educação infantil.

O tema “As redes sociais como aliadas na relação creche e família” surgiu das questões que nortearam esta pesquisa: Quais as contribuições das redes sociais e como estas auxiliam nas interações entre a creche e as famílias? Quais outros meios de comunicação e aproximação são utilizados entre a creche e as famílias?

Utilizando uma metodologia qualitativa, foram feitas observações nos relacionamentos dos pares; questionários com as famílias e professores/educadores sobre as redes sociais; conversas informais com as crianças e confronto dos dados do Facebook no período de agosto de 2015 a março de 2016.

Primeiramente foram feitos estudos bibliográficos dos autores especialistas na área da educação e família como Freire, Gadotti, Kramer, Bhering, Haddad, Prado e na área da tecnologia, como Kenski e Moran para melhor compreensão dos temas pesquisados.

A elaboração do questionário visava ter um apanhado da quantidade de famílias que tinham e faziam uso das redes sociais. O questionário dos professores continha as mesmas perguntas das famílias acrescido de mais uma, relacionada ao uso prático da rede social com as famílias.

As conversas com as crianças tinham o objetivo de perceber as sensações que estas demonstravam ao saberem que suas ações poderiam ir além do muro da creche, através das redes sociais. Optou-se por, ao mencionar os sujeitos entrevistados, nomeá-los pelas iniciais de seus nomes e os diálogos (fala) serão transcritos sublinhadas.

As análises dos dados da página do Facebook serviram para analisar quais pontos de maiores interesses e quando as interações aconteciam.

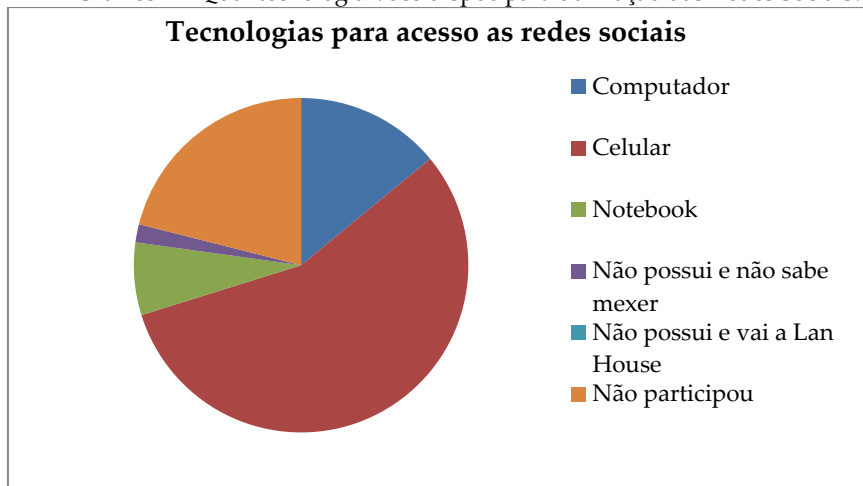
Durante a pesquisa, outra rede social foi ganhando espaço nas interações, um aplicativo de mensagens, que de início era somente um pequeno canal de comunicação, chega ao final desta pesquisa com novas propostas.

O QUESTIONÁRIO

O questionário foi respondido por 36 responsáveis, num total de 48 no ano de 2015. Analisando cada questão, verificamos e interpretamos os resultados.

Questão 1: Qual tecnologia você dispõe para utilização das Redes Sociais?

Gráfico 1 – Qual tecnologia você dispõe para utilização das Redes Sociais?



Observa-se uma quantidade bem significativa de famílias com acesso a internet através do aparelho de celular.

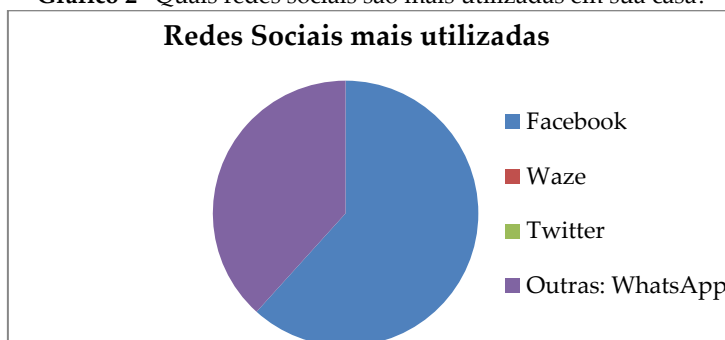
As famílias que não participaram estavam com as crianças adoentadas durante a realização do questionário.

Questão 2: Você ou alguém da sua casa utiliza as redes sociais? Quem?

Esta questão, juntamente com as observações, proporcionou um resultado surpreendente. A grande maioria respondeu que todos na casa utilizavam as redes sociais e citavam: “Eu, meu esposo e filha”, ou simplesmente: “todos”. Algumas mães demonstravam ainda estar aprendendo a “mexer”, mas estavam empolgadas com a possibilidade de acesso ao mundo digital. Somente 2 famílias aqui averiguadas, não possuíam ninguém utilizando em casa.

Questão 3: Quais redes sociais são mais utilizadas em sua casa?

Gráfico 2 –Quais redes sociais são mais utilizadas em sua casa?

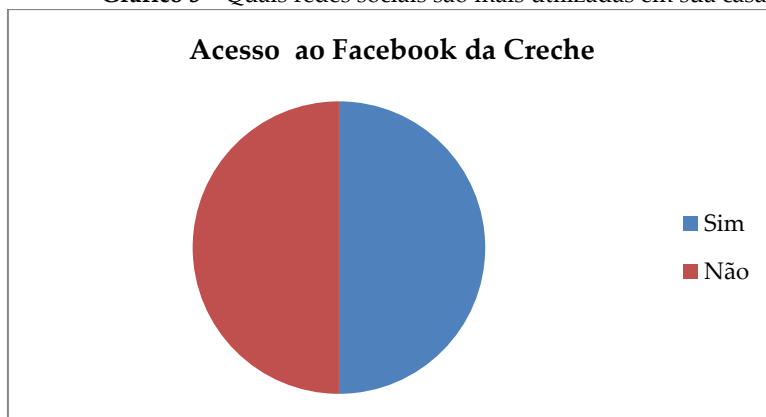


O Facebook foi disparadamente a rede social mais utilizada. O Twitter e o Waze não foram marcados e na opção outras, foi citado o WhatsApp ou mais popularmente “zap”, por metade das famílias. Este aplicativo de mensagens para celular também já estava sendo utilizado na creche de forma restrita com alguns responsáveis do CEC (Conselho Escola Comunidade); outros responsáveis que “salvavam” o número do celular quando recebiam uma ligação de emergência, visto que o telefone convencional da creche ficou por um longo período sem funcionar devido a dificuldade de técnicos da operadora poderem entrar na

comunidade para fazer os reparos necessários. Surge daí, um novo olhar sobre o WhatsApp.

Questão 4: Você já acessou o Facebook da Creche?

Gráfico 3 – Quais redes sociais são mais utilizadas em sua casa?



Percebeu-se nessa questão que a falta de orientação foi o motivo de metade dos envolvidos não terem acessado o Facebook.

Há uma troca constante de famílias na Creche devido sua pequena estrutura, (somente 3 turmas). Os que iniciam na turma de Maternal I ficam durante dois anos na creche, porém, a cada ano remaneja-se para a pré-escola 2 turmas de Maternal II, ou seja, no ano seguinte, a Creche recebe 2 turmas de crianças novas e famílias novas.

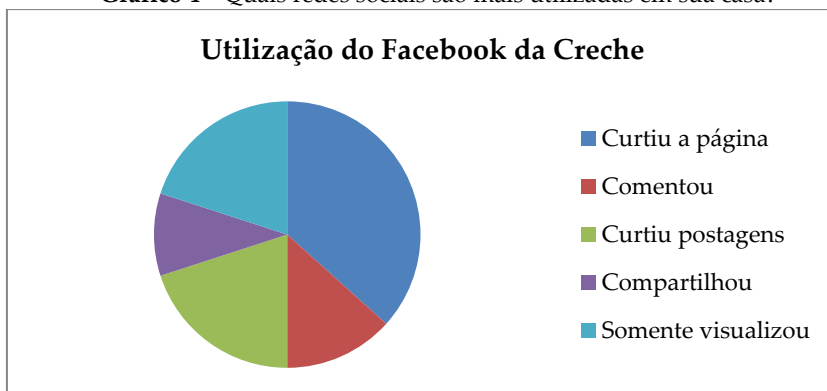
A apresentação das estratégias utilizadas pela Creche para envolvimento com as famílias precisa ser destacadas a cada ano, pois algumas famílias não possuem muita habilidade com as tecnologias digitais.

Seria interessante uma reunião prática, mostrando o passo a passo para o acesso e a proposta da iniciativa de envolvimento, porém a falta de infraestrutura não proporcionou que o fato ocorresse. Somente no ano de 2015, ano da pesquisa, foi instalada uma internet Banda Larga, mas sem wi-fi e bloqueado para o acesso a Facebook e YouTube, o que nos limita as tentativas. Desta forma,

a maneira utilizada para divulgar a página da creche será nas reuniões e através de comunicados (bilhetes na agenda).

Questão 5: Ao acessar o Facebook da Creche, você

Gráfico 4 – Quais redes sociais são mais utilizadas em sua casa?



Os que não haviam acessado o Facebook não preencheram esta questão. Confrontando as respostas marcadas com as configurações da página do Facebook, nota-se que dos 48 responsáveis da Creche, no ano de 2015, dezenove haviam curtido a página e curtiam esporadicamente as publicações, porém o número de visualizações apresentado era considerável. Observa-se através das respostas e das observações da página que as famílias ainda se sentem tímidas para fazer comentários e outras preferem somente olhar. Os que compartilham, se exibem para os colegas:

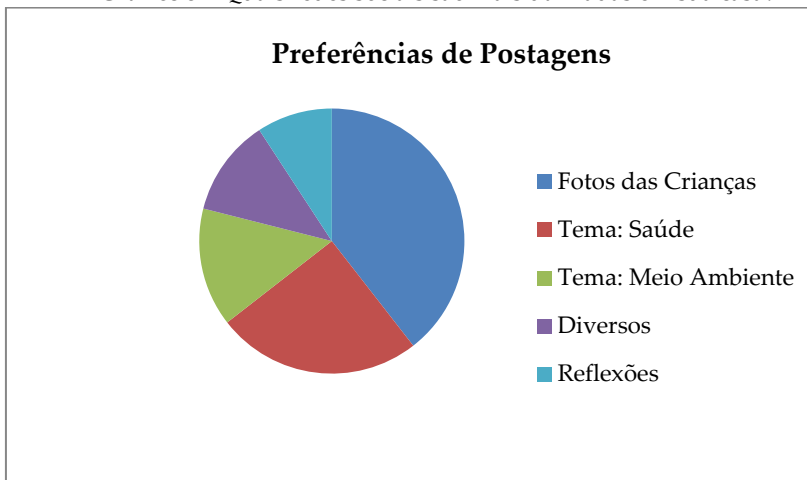
(Mãe) K.N. : “D... pintando na creche..mt lindo.”

(Pai) L.N.: “minha filha no passeio da creche linda”

As postagens mais visualizadas eram as que apresentavam as fotos das culminâncias dos projetos, o que coincide com as respostas do item 6 do questionário, onde é pedido para numerar de 1 a 5 as postagens segundo o grau de interesse. As fotos são preferidas pela maioria das famílias, conforme relato a seguir.

Questão 6: O que você acharia mais interessante de ver nas postagens do Facebook da Creche? Numere de 1 a 5 de acordo com o grau de interesse (1 para o que tiver maior interesse)

Gráfico 5 – Quais redes sociais são mais utilizadas em sua casa?



A análise desta questão levou em consideração as três primeiras opções de interesse. Observou-se então que o item: fotos dos eventos, como já mencionado, foi a opção mais selecionada, seguida da opção de postagens sobre cuidado com a saúde e postagens sobre meio ambiente.

O USO DO WHATSAPP

Em consonância com a utilização do Facebook, também se iniciou o uso do WhatsApp na relação com as famílias. O uso deste aplicativo, que favorece a comunicação e troca de informações, surgiu pela necessidade de serem feitas ligações para os familiares em casos de crianças doentes, dias de conflitos, entre outros motivos e não podendo ser utilizado o telefone convencional. Por ocasião de defeitos técnicos na linha, o telefone celular da equipe gestora servia a este propósito. As famílias passaram então a ter o número de contato e, por possuírem o aplicativo no celular,

algumas mensagens começaram a vir por esta via. Surge então a possibilidade das crianças mandarem mensagens de voz, como o caso de L.N. que se mudou e precisou sair da creche, porém ainda sentia saudades e mandava mensagens pelo celular da mãe:

“Tia Monica, pede a F.F. aqui pra me visitá aqui na Reta da Base.”

Para L.N. a possibilidade de estar tão perto, poder falar e ser respondida foi algo encantador. Já A.V. aproveitava o descuido da mãe com o celular nos finais de semana e cochichava:

“Oi, Tia Monica (vozes ao fundo) Oi, Tia Monica (vozes ao fundo) Oi, Tia Monica. Tudo bem? Tô com saudade de você. Hoje tem escola? Tá bom. Beijo... Beijo.”

Na creche, A.V. demonstrava timidez e ao ser questionada sobre a conversa ria acanhada. E quando a mãe de I.P. enviou um vídeo da filha dançando na festa caipira e a criança percebeu que a “professora da creche” estava no celular da mãe e conforme o relato desta, exclamou:

“Você tem a tia no celular? Sua maluquinha!” Logo em seguida envia um áudio de I.P.: “Beijo, Tia Monica.”

Outro olhar, então, é lançado a este aplicativo, pois é enxergada a possibilidade das famílias compartilharem fotos de suas crianças, das crianças falarem, mandarem figuras e se encantarem com a tecnologia e também da Creche utilizar para a comunicação.

No início do ano letivo de 2016, uma das professoras questiona se poderia criar um grupo no WhatsApp com os responsáveis de sua turma. A ideia é aceita pela equipe da direção e em seguida é comunicado aos responsáveis sobre a proposta. Em 24 de fevereiro o grupo da turma é criado. Das 16 crianças da turma, 12 fazem parte e os outros restantes se interessaram, porém estão com problemas e/ou sem celular.

A ideia foi bem aceita e a professora ressaltou o objetivo deste canal de comunicação com o intuito de mostrar os avanços das crianças e como estas interagem na creche na ausência das famílias, visto que no início do ano letivo, após o período de acolhimento, alguns responsáveis, ficavam apreensivos de deixar a criança.

No início do ano de 2016, o questionário aplicado aos responsáveis, foi realizado também com os professores e demais educadores. Neste questionário dos professores e demais educadores, foi acrescida mais uma pergunta, relacionada ao WhatsApp.

Verificou-se que todas fazem uso das tecnologias de informação e comunicação, porém duas ainda não utilizam o Facebook como um facilitador de diálogo virtual., pois conforme relato M.N. e R. S.

M.N.: “Já tive conta, mas não gosto. Não tenho paciência pra ficar mexendo”.

R.S.: “Não achava importante e não sei mexer bem, mas quando tiver um tempo vou procurar fazer”.

As demais entrevistadas tem acesso as postagens e do mesmo modo que as famílias, também gostam de ver as fotos das crianças e das atividades realizadas.

A questão acrescentada foi: “Questão 7: Como professor/educador, você utilizaria uma rede social como o WhatsApp para obter um melhor entrosamento com a família? Por quê?”.

Esta pergunta foi acrescentada ao questionário devido a experiência que a professora da turma de 2 anos estava experimentando. A maior parte das respostas escritas foi favorável ao uso do aplicativo:

A.P.: “Sim, por ser uma via de comunicação muitas vezes mais rápida que o celular em casos de emergência, por exemplo, e também como complementação da agenda, avisos e ocorrências”.

V.V.: “Sim, porque é uma maneira de aproximação com as famílias e estabelecer uma parceria com as mesmas”.

A.V.: “Sim, porque é um aplicativo popular prático onde temos a resposta praticamente instantânea. Não é cobrado como SMS, permite multimídia, além de permitir ter grupos de conversas, o que facilita bastante”.

Porém de acordo com as observações, somente uma relatou o que de fato as preocupavam:

F.S.: “Ainda estou amadurecendo a ideia, fico preocupada com a falta de bom senso de alguma das partes”.

De fato, a preocupação de que algum responsável utilizasse este meio de comunicação em horários inapropriados, para recados que seriam de cunho administrativo, entre outros, fazia com que alguns educadores gostassem da ideia, mas não ousassem arriscar.

Na turma onde o WhatsApp estava sendo utilizado, havia satisfação por parte das famílias. Foi questionado a estas sobre o que achavam desta iniciativa e quais os pontos positivos e negativos.

K.N.: “Uma boa ideia, um meio de comunicação bem mais fácil e rápido. Não vejo nenhuma desvantagem”.

J. P.: “Achei ótimo!!! Pois assim fico sabendo o que acontece com minha princesa. A desvantagem é de ficar presa ao celular esperando notícias de minha pequena. Kkkkk . A vantagem é ver A. S. fazendo as atividades, principalmente as em grupo. Minha pequena em evolução”.

D.S.: “Uma ótima iniciativa, pois assim podemos vivenciar melhor o desenvolvimento de nossos filhos e ver (ter uma noção) de como foi o seu dia, ou seja, nos possibilita ter uma visão mais ampla da vida de nossos pequenos quando não estamos presentes. Vejo muitas vantagens nesse novo método adotado pela creche, principalmente se realmente ficar no que é proposto: passar aos responsáveis o cotidiano das crianças. A desvantagem fica por conta de ao invés de passar o cotidiano, seja um canal onde só aconteça reclamações e para passar problemas de sala”

Estas são as investigações realizadas na Creche em questão, onde foram observados os educadores, crianças e famílias no uso das redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados nesta pesquisa procuraram analisar os usos das redes sociais na relação entre creche e família.

Algumas famílias ainda tendem a ver a creche somente como um local de abrigar a criança enquanto se está no trabalho ou ainda para se ter um tempo livre para cuidar da casa ou sair.

Assim que se inicia o percurso da criança na creche é obrigação da instituição mostrar qual o objetivo da criança estar ali, quais as propostas para a educação infantil, esclarecer os direitos e deveres dos cidadãos e fazer com que as famílias enxerguem que a criança também é um cidadão em desenvolvimento e que a parceria entre essas duas instituições (creche e família) são primordiais para uma boa formação.

Leis foram elaboradas no que diz respeito à infância e cada vez mais vem sendo obtido avanços. A criança aprende muito na instituição de educação infantil e os responsáveis também aprendem, nas constantes reuniões, ouvindo sobre atualidades, sobre o desenvolvimento das crianças entre outros assuntos que são abordados.

Muitas das famílias, principalmente em áreas de menor recurso, apresentam uma visão de mundo mais restrita à sua volta. A creche é a oportunidade de estar em contato com outras pessoas, expandindo relações e conhecimentos.

Quando se dá a chance, às famílias, de uma parceria, sendo tratados com respeito e também cobrando seus deveres, acontece o diálogo que sempre deve estar presente em um ambiente educacional. Quando há diálogo com a criança, lhe é dada a oportunidade de ser ouvida e ficará mais fácil ela aprender a ouvir. Quando há diálogo com a família, lhe é dada a chance de ser ouvida e consequentemente aprender a ouvir.

Estas famílias estão acostumadas ao diálogo? Paulo Freire já discursava sobre o diálogo ser o principal fator para a transformação da educação. A creche também é responsável pelas famílias que ali estão agregadas. Há a chance de orientar essas

famílias para terem a consciência de que seus atos refletem na vida de toda a sociedade.

A creche é o “berço”, o início do relacionamento com as famílias e para motivar essa relação nos tempos atuais foi pensado utilizar as redes sociais para que auxiliasse nessa inclusão.

As tecnologias digitais estão por toda a parte e nas creches e escolas a comunicação é necessária para que haja uma melhor interação e proporcione uma integração mais eficiente com as famílias, principalmente as que apresentam dificuldades de diálogo presencial, por ocasião do emprego/trabalho.

Observou-se na creche analisada que apesar de ser localizada numa área desprovida de grandes recursos sociais e financeiros, a grande maioria já possuía acesso à tecnologia pelo aparelho de celular e sinal de wi-fi em suas residências, propiciando a utilização da proposta do uso das redes sociais como meio de melhor interação entre as creches e as famílias. A ideia de um questionário no início de cada ano para as turmas novas sobre o uso das redes sociais, traz a possibilidade de um interesse sobre o que a creche utiliza neste ramo da tecnologia.

Estratégias foram pensadas para empolgar as famílias no uso do Facebook, como desafios ao longo do ano. As famílias apreciam muito as postagens de fotos e estas são sempre as mais curtidas e alcançam 95% das visualizações. As crianças se alegram ao ver suas fotos quer seja nas atividades, quer seja nas brincadeiras e também em passeios realizados. Veem outros alunos que já “estudaram” na creche e às vezes seus irmãos e/ou vizinhos e ficam encantados: “Olha lá, fulano!!!”

É claro que houve a sensibilidade de sempre repassar também em encontros presenciais os assuntos que eram tratados pelas redes sociais, para que não houvesse o constrangimento da falta de acesso. Então outros meios de comunicação sempre são utilizados pensando na possibilidade de inclusão de todos, como recados na agenda, entrevistas, culminância de projetos, exposição de fotos.

Um empecilho para se trabalhar com as redes sociais se deu na questão da falta de acesso (bloqueio) dos computadores da

prefeitura em relação principalmente ao Facebook. Na atualidade, com a necessidade de utilização das tecnologias, esta falta de acesso precisaria ser revista, pois esse trabalho tecnológico acaba sendo feito fora de horário do expediente.

Mesmo com as dificuldades observadas, as redes sociais se mostraram favoráveis às interações e acredita-se ser possível haver boas interações através deste canal. A tecnologia muda a cada instante e é necessária uma atualização constante por parte da instituição educativa para propor sempre inovações que atraiam a continuidade desta parceria.

“TIA BOTA A GALINHA PINTADINHA?” O LUGAR DAS PREFERÊNCIAS MUSICAIS DAS CRIANÇAS NA CRECHE

Suellen Cristina Gomes de Sampaio

Núbia Santos

RESUMO

O artigo aqui apresentado traz uma reflexão sobre as preferências musicais de crianças de uma turma de educação infantil. Entendendo a música como parte importante da proposta curricular, as ponderações aqui explicitadas têm como principal questão a forma de negociar as demandas musicais das crianças atravessadas pelo consumo e pela publicidade. A partir do estranhamento da sua prática pedagógica em sala, ao se deparar com o gosto das crianças em relação a músicas da cultura de massa, a professora, uma das autoras desse texto, repensa e questiona a forma como percebe essas preferências, buscando possibilidades de ampliação do repertório musical das crianças sem desprezar as suas escolhas.

Palavras-chave: música; educação infantil; consumo; crianças.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as preferências musicais de crianças na faixa etária entre três e quatro anos, isto é, o que as crianças preferem ouvir, cantar ou dançar espontaneamente na escola; traz como reflexão a atuação da professora da turma, uma das autoras deste texto.

As discussões aqui apresentadas partem da seguinte questão: como negociar as demandas musicais das crianças, marcadas pelo consumo e publicidade? Como ponto de partida para compreender como nasceram as inquietações propostas neste artigo segue relato da professora:

E lá estava a professora recém-formada com sua primeira turma de creche; pesquisando sobre alguns desenhos e músicas infantis para apresentar a turma com faixa etária de três anos. Foi elaborado um repertório musical animado de arquivos julgados “interessantes” para a idade deles. A pesquisa foi baseada em qualidade, animação e beleza. Dentre os quais: *Palavra Cantada*¹ e *Hélio Zinskind*². Também entrou um acervo da infância da professora: *Bia Bedran*³, *Rá-Tim-Bum*⁴ e desenhos animados - Bojan, rua dos pombos - do início da década de 90 que passavam na TV Cultura. Mas para decepção da professora, as crianças da turma não demonstraram interesse pelo repertório apresentado. E como um grande coral em uníssono, perguntaram: “Tia, bota a galinha pintadinha?”. “Mas como? E o tempo gasto pesquisando? Pra nada?!” Ali naquele momento algumas inquietações já se fizeram presentes: Será que na ansiedade de buscar o que considerava como “bom” e que ampliasse a cultura das crianças, a professora deixou de considerar os gostos das crianças? Será que antes de ampliar o repertório daquela turma, a professora poderia ter se interessado mais em conhecer esse repertório? Não seria mais interessante pesquisar, observar, perguntar e conversar com as crianças, para juntos construir conhecimento e apreciação musical?

Sobre direitos e deveres das crianças Basílio, Siqueira e Kramer (2013, p. 181) propõem que “(...) a sala de aula pode ser um espaço apto a abrir um debate capaz de estimular crianças e jovens a conhecerem seus direitos e deveres.” Mas, para que isso ocorra é necessário que o professor esteja decidido a fazer o exercício de ouvir a criança. Muitas vezes, na correria da prática, por inúmeros motivos os quais não cabe aqui destacar, a criança está falando e o (a) professor (a) não está ouvindo. Instigar a criança a uma reflexão crítica e cidadã onde em que ela conhece sobre si, o mundo, a sociedade, seus direitos e deveres, não se faz com uma *educação bancária*! Já nos dizia Freire (2002, p. 70) “Ensinar exige saber escutar”.

Vivemos hoje em um mundo capitalista em que a indústria cultural tem como objetivo o consumo exacerbado de seus produtos.

¹ Palavra Cantada é uma dupla musical infantil formada em 1994 por Paulo Tatit e Sandra Peres. É caracterizado por canções infantis.

² Instrumentista. Compositor. Produtor musical.

³ Cantora. Violonista. Compositora. Atriz. Roteirista.

⁴ RáTim Bum foi um programa infantil de grande sucesso produzido e exibido pela TV Cultura de 5 de fevereiro de 1990 a 26 de março de 1994.

“Mesmo fora da procura de lucro, todo sistema industrial tende ao crescimento e toda produção de massa destinada ao consumo tem sua própria lógica, que é a de máximo consumo. A indústria cultural não escapa a essa lei”. (MORIN, 1997, p. 35). O público alvo da cultura de massa é dos mais variados e o infantil também não escapou de ser comercializado. A mídia tem sido uma grande difusora de produtos infantis: internet, televisão, rádio, *outdoor*, entre outros. Na televisão as propagandas para a infância são diversas como bonecas, roupas, sapatos, CDs e DVDs.

Ainda sobre os direitos das crianças pensemos na questão da comercialização da infância. Tem se tornado cada vez mais comuns propagandas e produtos para o público infantil. Todo esse movimento de marketing infantil influencia na formação de nossas crianças. E com certeza, na sala de aula, tende a repercutir esse processo/aprendizado de alguma forma. No Estatuto da Criança e do Adolescente está assegurado à criança e ao adolescente, o pleno “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” (BRASIL, 1990, p. 9). Desta forma, vale pensar como tais produtos infantis comercializados têm afetado nossas crianças. Ou seja, que cidadãos nós estamos formando? Faz-se urgente questionar tal realidade.

A respeito de quem é a criança hoje, Nunes, Corsino e Didonet afirmam que:

[...] a resposta que damos sobre a criança geralmente tem relação com nossa experiência pessoal: a criança que fomos, a infância que vivemos. **Ao dizer algo sobre a criança de hoje, é possível que estejamos trazendo à luz algo sobre a criança do passado que carregamos em nosso íntimo.** (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 10, grifo nosso).

Todos nós somos atravessados pela cultura de massa dentro de um sistema capitalista totalmente consumista; inclusive as crianças. É difícil pensar em criança sem que se lembre de algum item associado ao consumo.

Do ponto de vista da criança considerada um cidadão com direitos e deveres, ela também consome. Mas até que ponto isso é

aceitável, ou “saudável”? As propagandas respeitam o direito das crianças ou as convidam precocemente experimentar o consumo fútil? Entendo que, para vivermos precisamos consumir. Porém, numa sociedade onde o ter é mais válido que o ser é importante questionar, o bombardeio informações consumistas, transmitidas às crianças.

Todo esse discurso atual sobre, ser criança bem como a garantia de ter infância, foi conquistado com muita luta. Conforme as DCNEI sobre direito à educação infantil como primeira etapa da educação básica:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da educação infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. (BRASIL, 2010, p. 7).

O entendimento de criança e infância que temos hoje se deu, a partir de um processo histórico edificado com discussões, debates e reflexões. Ainda sim, com tudo que foi conquistado, continuemos a questionar tais embates para que alcancemos mudança.

A ideia da criança como futuro homem e cidadão do amanhã nos traz reflexões feitas a partir de Corea e Lewcwicz (1999). Os autores argumentam que se a criança atualmente está sendo compreendida como sujeitos de direitos, logo, ela pode exercer a cidadania dentro das suas possibilidades. Em contrapartida, essa criança cidadã, não mais espera a vida adulta para usufruir dos seus direitos legais. Desse modo, subentende-se uma queda da infância, do ponto de vista, que a mesma seria a fase da espera pela vida adulta.

Ora, se existe um mundo feito à parte para as crianças que são protagonistas e não diferentemente dos adultos, estão consumindo, é realmente questionável o distanciamento da infância da vida adulta.

Moura, Viana e Loyola (2013) apontam através dos estudos de Piaget, sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, em que, a criança entra em contato com consumo, na faixa dos dois a sete

anos de vida. Nesses primeiros anos de vida, ela já tem acesso ao bombardeio comercial consumista. Além disso, afirmam que nessa faixa etária, o destaque da criança no mundo do consumismo está marcado pelo egocentrismo, o surgimento da linguagem e as primeiras relações sociais.

Em se tratando das primeiras relações sociais, a família é o principal meio, ou os primeiros a interagir com a criança. Nesse sentido, o (a)s autore (a)s indicam que os pais muito refletem sobre o consumo na vida da criança por já estarem mergulhados numa sociedade de consumo. A criança por sua vez, reproduz tudo que observa na vida dos pais e os devolve mostrando desejo e preferências por produtos.

Dessa forma, se os pais cedem aos desejos e preferências dos filhos relacionados à compra de produtos, aos poucos eles vão se inserindo na cultura consumista sem ter consciência. Sendo assim, a criança associa aos “objetos qualidades subjetivas do seu eu e guia-se por seus desejos e vontades” (MOURA, VIANA, LOYOLA, 2013, p. 484) por causa da prevalência do egocentrismo nessa faixa etária

Vemos aqui, que um conjunto de situações contribui, para que a criança entre em contato com a cultura consumista, aprenda e sinta prazer em consumir. O meio social em que a está inserida, a família, a mídia e os apelos dos meios de comunicação ao consumo desenfreado, levam a criança a esse aprendizado. Nesse cenário, a escola entra como receptora de todo esse emaranhado. Então, pensar como receber e lidar com esse emaranhado faz parte do papel da escola.

Postman (1999) denuncia que, dentro da cultura americana, a informação enviada através da televisão não faz distinção entre crianças e adultos. Ele comprova sua afirmação através de dados estatísticos que mostram o quantitativo de crianças que assistem TV no horário entre as onze e meia noite. O quantitativo chega à casa dos milhões. Para ele, esse seria mais um sinal do desaparecimento do conceito de infância, visto que, não existem mais segredos que as crianças não tenham acesso. Em alguns programas televisivos fala-se de todos os assuntos possíveis e

impossíveis e sempre há crianças assistindo. Ou seja, independente de se ter propagandas e programas para crianças especificamente, elas assistem também o conteúdo oferecido para adultos.

Mesmo havendo classificação etária para programas de TV, as crianças estão tendo acesso a todo tipo de informação, que antes era restrita somente aos adultos. Dessa forma, não deixam de estar aprendendo com os meios de comunicação que estão infectados pela ideologia do consumo. Para Postman (1999, p. 109) “[...] A televisão revela às crianças, na mais tenra idade, as alegrias do consumismo, o contentamento decorrente de comprar quase tudo [...]”. Então seria o caso de repensar: O papel da escola hoje ainda seria educar para a cidadania?

Tonet (2005) descreve a diferença entre educar para a cidadania e educar para a liberdade. Por mais que se entenda hoje, que educar para a cidadania seria formar cidadãos críticos e seres pensantes, para o autor essa formação para a cidadania esta limitada de liberdade porque se liga a sociabilidade enraizada no capital. Ou seja, o individuo enquanto trabalhador assalariado é cidadão, mas explorado, não existindo aí independência. Ele está preso a tudo que o capital oferece, dentre eles o consumo.

Diante de tais reflexões, entendo a importância do educador enxergar o mundo a sua volta que por sua vez é o da criança. É nesse estado democrático de direitos, regido pelo capitalismo que crianças e adultos convivem. Dentro dessa teia, está à escola e todo o seu corpo docente, tentando equilibrar conflitos. Desse modo, a compreensão e a clareza sobre o capitalismo, que demanda consumo, que reverbera em todas as esferas sociais são relevantes para uma proposta de educação que liberte.

Entretanto, podemos afirmar que na prática cotidiana nas escolas de educação infantil, considerar as preferências musicais das crianças, sem desmerecê-las, é reconhecer essas crianças como sujeito de direito que tem uma história que é singular, e portanto precisa ser respeitada. Por outro lado, não podemos perder de vista o papel de cada professor e professora, responsáveis em ampliar as experiências estéticas das crianças.

A música está presente em nossa vida desde sempre. Ao nascermos, por exemplo, ela continua a se fazer presente nas canções de ninar. Ela contribui de muitas formas para o desenvolvimento da criança, pois, as canções cantadas pela mãe ao bebê, mesmo ainda no ventre, favorecem o desenvolvimento da criança, visto que, o feto já responde a estímulos sonoros a partir do quarto mês de gestação. Lino (1999, p. 70) pontua que, “[...] os bebês se movem em movimentos precisos e sincrônicos com a linguagem articulada do adulto, e logo nos primeiros dias, conseguem distinguir a voz feminina da masculina, um som verbal de um ruído”. Assim, “[...] a linguagem musical, acompanhada da gestual, é a pioneira na formação do vínculo afetivo entre a mãe e o filho, fator determinante no processo de musicalização da criança”. (LINO, 1999, p. 71).

Volochinov (2013) aponta duas teorias difundidas sobre a origem da linguagem. Esta teria surgido a partir dos sons (onomatopéias) e interjeições (exclamações). Primeiramente o homem no intuito de imitar os sons da natureza criaria um meio de se comunicar. O segundo exemplo estaria relacionado ao ato de exclamar a partir de uma emoção sentida em algum momento.

Segundo Brito (2013) existem muitas teorias acerca do nascimento da música, dentre elas a mítica e mágica. Na mitologia a história da música, no mundo ocidental, começou com a morte dos Titãs⁵. A história não mitológica se dividiria em duas partes, muito parecidas com a origem da linguagem apontadas por Volochinov (2013) como descrevi anteriormente. A primeira teoria estaria relacionada na tentativa do homem expressar sentimentos através da voz humana; a segunda estaria ligada no fenômeno natural de soar em conjunto de duas ou mais vozes.

⁵ Conta-se que depois da vitória dos deuses do Olimpo sobre os seis filhos de Urano (Oceano, Ceos, Crio, Hiperião, Jápeto e Crono), mais conhecidos como os Titãs, foi solicitado a Zeus que se criassem divindades capazes de cantar as vitórias dos Olímpicos. Zeus então partilhou o leito com Mnemosina, a deusa da memória, durante nove noites consecutivas e, no devido tempo, nasceram as nove Musas. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/musicaoquee.htm> Acesso em 18/10/15.

Volochinov (2013) tem uma explicação mais aceita sobre o surgimento da linguagem. Esta se desenvolveria ao mesmo tempo em que o homem se desenvolvia na cultura material econômica e técnica. Nessa linha de raciocínio podemos sugerir que, a música também foi se desenvolvendo, conforme o homem foi se desenvolvendo na cultura material econômica e técnica.

O autor faz um apontamento interessante pra pensarmos a origem da arte e no nosso caso em especial a música.

[...] É preciso buscar a origem da linguagem sonora nas *condições peculiares* do trabalho na vida da humanidade primitiva. A essas condições deve também sua origem à arte, que por longo tempo conformou-se na associação indivisível da dança, do canto e da música, com sons de instrumentos rudimentares. Tanto a linguagem sonora quanto essa arte tríplice tem uma base comum: *as ações mágicas* que, aos olhos da obscura e atrasada consciência do homem daquele período, pareciam condições necessárias ao êxito de sua atividade produtiva, e por isso acompanhavam sempre todos seus trabalhos coletivos. (VOLOCHINOV, 2013, p. 137).

Assim, percebe-se que, a origem da linguagem e da música surge, ao mesmo tempo com a necessidade de comunicação do homem. Primeiro, o homem se comunicava através de gestos, mímica. Depois foram surgindo os sons, o canto, a dança, a linguagem sonora e a palavra. Neste sentido, podemos observar que, o bebê pra se comunicar utiliza-se de sons, como o choro e balbucios. Para Lino (1999, p. 71) “os ritmos comumente produzido pelos bebês não servem apenas para expressar suas necessidades vitais, mas são elementos prioritários para o desenvolvimento da linguagem, em especial a música”. Sendo assim, “a expressão sonora é acessível à criança antes da palavra, sendo bastante comum que ela cante antes de falar”. (LINO, 1999, p. 71).

Sendo assim, vemos que são inúmeras as contribuições que a música proporciona para o desenvolvimento infantil, facilitando-nos o entendimento dos objetivos pelos quais a utilizamos ou utilizaremos, na rotina escolar com as crianças. Apesar de, encontrarmos limitações referentes ao grande leque musical disponível existente, porque nem todos os indivíduos têm acesso

ao mesmo, cabe à escola, ser o principal agente democratizador e ampliador desse processo de desenvolvimento musical, independente dela ser midiática, de massa, ou não.

PARA ALÉM DOS ECOS: A música e o currículo da educação infantil

As Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica DCNEB apontam a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Nesse sentido, estabelece que o ensino de música seja obrigatório, porém, “não exclusivo do componente curricular Arte [...]”. (BRASIL, 2013, p. 116)⁶. Logo, a música se tornou obrigatória no currículo, inclusive da educação infantil, visto que, a mesma faz parte da educação básica. Desta forma, a música se tornou um eixo norteador proposto a ser trabalhado no currículo da educação infantil conforme RCNEI (1998). Apontada como um item de trabalho, ela tem suas especificidades a serem observadas de forma igualitária a outros eixos como, por exemplo, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a matemática, entre outros, podendo também ser desenvolvida interdisciplinarmente. “É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais”. (BRASIL, 1998, p. 49). Então, aquela velha história de que música só serve para ensinar as crianças à rotina da educação infantil está ultrapassada.

A música precisa ser entendida e reconhecida, como qualquer outra proposta curricular, com suas particularidades, ou seja, “como uma linguagem cujo conhecimento se constrói”. (BRASIL, 1998, p. 47).

Para além dos “ecos” que ressoam à utilização da música somente como instrumento de formação de hábitos, ou memorizador de conteúdos, podemos aqui analisar, a partir do RCNEI e variados autores, como potencializar o trabalho com

⁶ Lei substituída, artigo 26, parágrafo 6 que dispõe “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o parágrafo 2 deste artigo (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)”

música com crianças, na educação infantil. Neste sentido, o RCNEI se baseia em três eixos para o trabalho com música:

[a] produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; [b] apreciação – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; [c] reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998, p. 48).

Nesse sentido, a produção está relacionada ao fazer musical, ou seja, experimentação de uma nova criação, composição e interpretação, desenvolvida pelas próprias crianças. Na apreciação musical, a criança terá contato com outras músicas desenvolvendo assim, tanto o gosto pela audição musical, quanto a atenção aos sons e silêncios. Na reflexão, a criança será instigada a pensar e falar sobre o que ela mesma produziu e sobre outras questões da música, orientadas pelo professor (a).

AS CRIANÇAS EM FOCO

O espaço escolar que foi alvo de análise para compor este trabalho fica localizado no município do Rio de Janeiro, dentro de uma comunidade de difícil acesso, cujo sustento dos moradores se baseava na pesca. A comunidade só tem essa escola para atender a demanda local. Quando as crianças terminam o primeiro segmento, são migrados para escolas mais distantes. Inclusive, muitas mães se veem obrigadas a matricularem seus filhos em creches distanciadas do local que residem, pelo fato da inexistência de uma creche ou EDI⁷.

⁷ Espaço de desenvolvimento infantil.

A escola observada possuía três turmas de educação infantil em horário parcial (maternal II, Pré- escola I e II) cinco turmas das séries iniciais (1º ao 5º ano) e um sexto ano experimental⁸.

A escola como ambiente de pesquisa, tem contribuído como uma bússola para responder ou indicar aos professor (a) s pesquisador (a) s, questionamentos, problemas e inquietações que permeiam nesse espaço. Pensar no professor (a) como pesquisador (a) tem se tornado motivo de discussão no meio acadêmico, porque, este, interpreta dois papéis. Ora ele (a) é pesquisador (a), ora professor (a), ora os dois, conforme Macedo (2012). Saber a hora de representar esses papéis é desafiador.

No entanto, quando o foco da pesquisa são as crianças, há um diferencial a ser apontado, conforme Pereira (2012), porque se estabelece um diálogo concreto com as mesmas. Os professor (a) s pesquisador (a) s, buscam respostas para suas inquietações, que surgem no cotidiano com as crianças, tornando-as objeto de pesquisa, fonte de diálogo e interação, assim, indicando suas especificidades.

Conforme (PEREIRA, 2012 p. 78) “A opção pela realização de um trabalho de campo, onde, além de todo o estudo teórico que caracteriza a pesquisa científica, coloca face a face o pesquisador e crianças, funda um típico específico de acontecimento e uma relação de alteridade singular”. Nesse sentido, ambos buscam entender um ao outro gerando novos saberes, advindo de um ambiente específico. O professor como pesquisador reflete a sua prática e a modifica, porque, compreende o outro e o outro passa a compreendê-lo. Isso fica claro no trabalho de (BARBOSA, 2013, p. 97), quando relata fatos sobre o “lugar da pesquisadora pelo olhar das crianças”. Em vários momentos, a pesquisadora de observadora, passa a ser observada e questionada pelas crianças. Assim, entendemos que o lugar que o professor (a) /pesquisador

⁸ Projeto da prefeitura que tem objetivo de fim de minimizar o impacto das grandes mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam na faixa etária entre 11 e 12 anos.

(a) está é móvel e flexível possibilitando a ele (a) novos olhares e reflexões sobre a prática docente.

Retomando a situação relatada no início desse texto, podemos afirmar que a *Galinha Pintadinha* caiu na graça do povo. Tornou-se popular. Teve um bilhão de acessos no youtube e conquistou dois discos de platina triplos. Sendo assim, ela era a “*queridinha da turma do maternal*” da escola pesquisada. Foi fácil para a professora/pesquisadora encontra-la, visto que, na escola já tinha esse material.

O relato sobre o episódio que deu título a este artigo, revela uma forte preferência musical das crianças pelo que está flutuante na cultura de massa. Elas demonstraram, através de sua atitude, uma resistência ao desconhecido e um gosto já instituído. Para Ostetto (2004) o gosto musical é discutível, pois não é natural, haja vista que, estamos em uma sociedade capitalista, massificada, produtora da cultura de massa. Nesse sentido, as crianças sinalizaram que estavam por dentro do que está na moda! Ou seja, a *Galinha* estava no auge da fama e as crianças acompanharam isso.

Para Ostetto (2004, p. 48) há uma diferença entre produto e obra, “seguindo os ventos da moda, os produtos chegam e vão, passam, ao sabor do mercado, descartáveis. As obras ficam, inscrevem marcas que permanecem no tempo, resistentes a qualquer modismo”. Essa afirmação nos faz refletir referente às preferências das crianças, pois, verifico hoje, depois de um ano e meio que, as crianças aqui pesquisadas não mais demonstram interesse pela *Galinha Pintadinha*. Será que a mesma ficou no esquecimento ou conforme foram crescendo seus interesses foram redirecionados para o que está mais visível na mídia? Na época do seu esplendor, toda vez que era proposta uma atividade de apreciação musical, as crianças pediam para assisti-la. Mais tarde,

seus pedidos foram outros como *frozen*⁹, *peppa pig*¹⁰, *caillou*¹¹. Verifica-se que é movediço o interesse musical das crianças, assim como os produtos lançados pela indústria cultural.¹²

Então, vemos que através do (a) professor (a) um portal que se abre para a discussão do gosto. Não significa que iremos rejeitar as escolhas das crianças, mas respeitá-las, possibilitando novas experiências para aprimoramento. Impossível é formarmos cidadãos críticos se não lhes dermos possibilidades de vivências diferenciadas, pois, ficam sem escolha, com poucas referências e sem embasamento.

Por isso, não se trata de negar a entrada na instituição educativa de qualquer tipo de música trazida pelas crianças, porque seria como negar a história dessas crianças. Porém, não é também seguir a moda, as determinações do mercado de bens simbólicos. É, no mínimo, questionar tudo que aí chega, e questionar não significa proceder a uma análise, de forma racional, explicativa, didática, demonstrando por “a mais b” como se dá a dominação e a alienação. É possibilitar a coexistência dos mais variados tipos de música, de modo a provocar o encontro e o debate de significados e sentidos- do estranhamento as entranhas do novo. (OSTETTO, 2004, p. 58).

Pois bem, negar e tentar calar não são o melhor a se fazer, independente do que as crianças cantem na sala de aula. Tudo o que trazem faz parte de sua cultura. Logo, propor um repertório musical variado é acrescentar cultura e o gosto musical.

⁹ Frozen (2013, filme de animação musical estadunidense produzido pela Walt Disney Animation Studios).

¹⁰ Peppa Pig é uma série britânica de desenhos animados para crianças em idade pré-escolar, produzida por Astley Baker Davies.

¹¹ Caillou é um desenho animado infantil sobre um garoto de quatro anos de idade dotado de uma imaginação extremamente fértil.

¹² Termo criado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), a fim de designar a situação da arte na sociedade capitalista industrial.

O FUNK, AS CRIANÇAS E A PROFESSORA/ PESQUISADORA

“Tia eles tão cantando a música do pau! A menina olha fixamente para professora, esperando uma repreensão a seus colegas de turma. A professora olha para ela, fica um tempo calada pensando, enfim pergunta: quem canta a música do pau? A menina responde: não sei e decepcionada vai ao encontro de seus colegas.”

Nesse episódio, as crianças estavam no coreto¹³, em cima de um pneu de trator cantando, rebolando e dançando a música do pau¹⁴. Era uma espécie de show que elas estavam representando, pois, faziam isso frequentemente. Cantavam Anitta¹⁵, Ludmilla¹⁶, Valesca Popozuda¹⁷, entre outros. Porém, nesse dia fora diferente. A professora observava de longe, às vezes olhava disfarçada porque quando as crianças a viam olhando, ficavam acanhadas e paravam esperando uma reação. Depois que uma das meninas da turma, foi até a professora, denunciar a cantoria, ela foi até o grupo e fez a pergunta.

Macedo e Pereira (2008) afirmam que foi comum observar na escola onde pesquisaram, sobre as preferências musicais das crianças, uma hostilidade por parte dos professores em reconhecer o *funk*, podendo este ser apresentado como uma proposta de trabalho. Essa afirmação vai ao encontro de nossas observâncias para pensar as reflexões neste texto.

São muitos os fios que envolvem o *funk*, inclusive o da moralidade. Numa conversa informal entre duas crianças da

¹³ Espaço dentro da escola que lembra um coreto, uma cobertura, situada ao ar livre.

¹⁴ MC Pikachu: Ela quer pau (com Os assanhados).

¹⁵ Larissa de Macedo Machado mais conhecida pelo nome artístico Anitta, é uma cantora, compositora, atriz e dançarina brasileira de música *pop*.

¹⁶ Ludmilla Oliveira da Silva, conhecida apenas como Ludmilla e, anteriormente, como MC Beyoncé, é uma cantora e compositora brasileira de *funk melody* e *funk carioca*, que ascendeu à fama em 2012 com a canção "Fala Mal de Mim".

¹⁷ Valesca Reis Santos, mais conhecida pelo nome artístico Valesca Popozuda ou apenas Valesca, é uma cantora, dançarina e empresária brasileira. Foi vocalista do grupo feminino Gaiola das Popozudas entre 2000 e meados de 2013, sendo uma das responsáveis por disseminar o *funk carioca* e torná-lo conhecido em todo o Brasil.

turma, no refeitório da escola, na hora do almoço, elas questionavam se o *funk* é de Deus e as consequências divinas para quem canta. Não houve intervenção da professora. Em seguida, não entrando em acordo, elas levam as questões para a professora.

Macedo (2012) afirma que “há muito de pesquisador num professor comprometido com a prática reflexiva e uma postura indagativa”. (MACEDO, 2012 p. 114). Sobre isso a professora relata:

Fiquei me indagando porque eu não conseguira responder a pergunta das crianças. Ou, porque não levei a discussão para a roda de conversa como costumamos fazer? Bom, o professor não é detentor de todo o conhecimento e não obtém todas as respostas. Quando não as tem, pesquisa, procura, busca. Se enxergar como professor (a) pesquisador (a) é importante para tal reflexão. (...)

Quando estavam na creche, cujo período era integral, sempre no meu horário na parte da manhã, tinha música ambiente. Eu aproveitava o horário da entrada, cujas crianças estavam chegando, para propiciar um momento aconchegante, através da música. Eu recebia as crianças na porta da sala e elas iam sentando próximo aos colegas para colocar a conversa em dia até a hora do café. Até porque, nesse horário matutino, as crianças chegavam bem sonolentas, então, esse curto espaço de tempo para despertarem, se fazia necessário. Bem, nesse clima musical descontraído, nos preparávamos para começar o nosso dia. Na hora do sono, cujo momento era de muita euforia, pois, as crianças vinham do almoço elétricas, o desafio de contornar a situação com vinte três crianças falando ao mesmo tempo estava posto. Então, comecei a usar música instrumental de ninar. A música as chamava atenção e aos poucos, as crianças se acalmavam e entendiam que aquele era um momento para relaxar! Até que um dia, um menino soltou: tia você coloca essa música todo dia! Então, perguntei a ele se não gostava do cd. O menino não me respondeu. A partir dessa observação eu passei a alternar os CDs, pois, na verdade, não tinha me dado conta que todo dia era o mesmo cd. Essa experiência me possibilitou atentar mais para o repertório usado na hora do sono, pois, de certa forma, as músicas ouvidas pelas crianças, estavam sendo as minhas preferências e não as delas. Então, se o meu olhar de pesquisadora, tivesse desfocado nesse momento, as crianças ficariam todos os dias ouvindo a mesma música. As crianças nos dão sinais muito interessantes que, ao olharmos com o excedente de visão, podemos fazer a nossa prática pedagógica mais eficiente.

Tendo em vista que, o gosto é algo aprendido e pode ser modificado, o que, como professora e pesquisadora é possível fazer para ampliar o repertório musical das crianças? Ostetto (2004, p. 49)

afirma que “é por demais simplista considerar as preferências musicais apenas uma questão de gosto”. Como relatei anteriormente, as crianças cantavam muito *funk*, mas, também cantavam outras canções, como as da novela *carrossel*¹⁸. Na verdade, elas cantavam o que estava na moda. Ou seja, músicas que estavam fazendo sucesso no momento e que logo depois, seriam substituídas por outras.

Para Maffioletti (2011, p. 85) “a relação da criança com a música é ao mesmo tempo uma relação consigo mesma e com o mundo, pois, ao aprender música ela apropria-se de um saber do mundo humano”. Seguindo nesta direção, cuja música proporciona aprendizado social, o método simples que pode ser utilizado para acrescentar um repertório variado as crianças é aprender a cantar canções conhecidas e desconhecidas por elas na roda de conversa, ouvir músicas e assistir DVDs musicais, além das brincadeiras cantadas. Entre os musicais que a professora mais se utilizava com suas turmas estavam *Bia Bedran*, *Helio Zinskind* e *Palavra cantada*. Entre os desenhos animados desconhecidos estavam *Bojan*, *rua dos pombos*, do início da década de 90 que passavam na TV Cultura. Também se utilizava muito os episódios do programa *rá-tim-bum*, que as crianças batizaram de *ratinho*, por causa, do rato que sempre aparecia no programa!

É importante, destacar aqui, o gosto que as crianças tomaram pelos episódios do programa *rá-tim-bum*, porque de início, elas tinham resistência quando era proposto assistir algo novo. Na verdade, esse programa é bem musical com variados cenários e histórias de momentos curtos. Assim, seguíamos com a rotina avançando em nossas experimentações!

Na hora da cantoria, eu apresentava o meu repertório, abrindo um espaço para que as crianças sugerissem canções. Nesta, surgiam canções que eu cantava e que elas aprenderam a gostar; canções que cantei poucas vezes e canções que estava em alta

¹⁸ *Carrossel* é uma telenovela brasileira produzida pelo Sistema Brasileiro de Televisão, cuja exibição original ocorreu entre 21 de maio de 2012 e 26 de julho de 2013.

na mídia. Sempre tinha uma criança que liderava a cantoria, direcionando o repertório! Nesse sentido, as demais crianças e eu, dançávamos conforme a música! É importante frisar que, neste momento, as crianças cantavam funk, mas, não o do tipo proibido! Este ficava reservado, para o momento só delas, quando, pensavam que o meu olhar estava distanciado (Relato da autora professora).

Sobre o canto e sua relação com a criança, Maffioletti (2011, p. 88) aponta que “uma pessoa que canta pode ser vista, não apenas como alguém a ser imitado, mas como alguém igual a ela com quem pode se engajar em ações compartilhadas que combinam emoções e sentimentos”. Ainda continua dizendo que “quando ensinamos uma música a uma criança, não só estamos estreitando nossos laços com ela, mas também lhes ensinando meios de inserir-se na cultura, porque esta criança não vai cantar somente para si mesma”. (MAFFIOLETTI, 2011, p. 94). Ou seja, a criança aprende sobre a sua cultura expressando sentimentos e emoções através do simples ato de cantar.

No entanto, um profissional que tem como instrumento de trabalho a voz, aquecê-la, antes de iniciar sua atividade diária é um método de prevenção, contra possíveis doenças vocais, que podem surgir devido ao seu mau uso. Lino (1999) sugere fazer aquecimento vocal junto com as crianças. Nesse sentido, o aquecimento vocal é de muita importância para a saúde vocal do professor ao iniciar suas atividades do dia.

Antes de começarmos a cantoria, na roda de conversa, era feito um aquecimento vocal junto com as crianças, bem como exercícios básicos de alongamento. Esse momento era de muita descontração, porque as crianças riam demais, pois, os exercícios vocais são bem engraçados mesmo! Com o tempo, elas foram se concentrando mais e já me acompanhavam nesta atividade.

A prática de ouvir música ou histórias deitadas no colchonete era recorrente em nossa turma. Lino (1999) sugere a “escuta dirigida” (p. 81) e “ouvir música deitados no chão” (p. 80). Ela funcionava muito bem, em momentos em que, as crianças estavam agitadas e próximo à hora da saída. Nesse momento ao invés de

contar a história como na roda de conversa a professora preferia colocar um CD de histórias.

Nesse sentido, Maffioletti (2011) afirma que:

[...] quando as crianças cantam em casa as canções da escola, ou cantam na escola as canções que aprendem com outras crianças, reproduzem práticas sociais compreendendo a natureza lúdica das atividades que conectam as pessoas. Elas exploram graciosamente os gestos e expressões que julgam serem adequadas, até mesmo inventam maneiras de fazer os outros se divertirem com suas encenações. (MAFIOLLETTI, 2011, p. 94).

Aos poucos, estabeleceu-se com as crianças um repertório musical que, antes era desconhecido e passou a ser familiar. Elas também foram acrescentando ao repertório da professora o que ela não conhecia. Conforme Ostetto (2004):

Essencial para além na negação ou imposição de padrões, é possibilitar a ampliação do repertório cultural. É tarefa da escola, da creche e da pré-escola, sim, colocar a disposição e ao conhecimento de todos os meninos e meninas, adolescentes, jovens, homens e mulheres que nela convivem e são educados o melhor dentre tudo o que já foi produzido e criado pela humanidade. (OSTETTO, 2004, p. 58).

Verificamos que a música e o canto proporcionam a ampliação da cultura, o aprendizado nas relações sociais, o desenvolvimento em todos os sentidos e o aprender a ser humano, porque através da troca que ambos possibilitam, vão se estabelecendo laços afetivos. Então, oferecer um repertório variado faz parte da educação infantil, para que a criança tenha opções de escolha, porque, se um indivíduo não foi apresentado a um leque com variadas opções, ele só vai escolher dentro da sua limitação, ou seja, daquilo que ele aprendeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trilha que caminhamos até aqui, nos possibilitou algumas reflexões sobre a prática pedagógica. Em meio à busca, para responder as questões e inquietações, nasceu à confiança para

pensar em uma visão de educação que, prioriza, enxerga e respeita as crianças, mas que também aprende-se com elas.

Buscou-se refletir acerca do consumo infantil e seus atravessamentos nas escolhas musicais das crianças. Neste sentido, vimos que compreender a infância e os modos de ser criança, hoje atrelada ao consumo são discussões relevantes para o (a) professor (a) compreender refletir sobre a sua prática.

Explicitamos acerca da música e sua importância para o desenvolvimento infantil. Algumas atividades musicais que, qualquer professor (a) sem formação musical, pode utilizar na sala de aula. Enfim, chegamos ao ponto das experiências, vividas entre crianças e sua professora que foram e ainda são recheadas de desafios.

Retomando o questionamento inicial que, visava discutir ou refletir sobre o que crianças, na faixa etária entre três e quatro anos, preferiam ouvir, cantar ou dançar espontaneamente na escola, podemos afirmar que a partir do referencial teórico consultado, entendemos que a cultura de massa atravessa as escolhas musicais das crianças. Que o consumo faz parte da nossa cultura e desde cedo a criança tem contato e aprende sobre ele. Logo, toda a bagagem cultural que a criança carrega se reflete nas suas ações dentro da família e escola.

Um professor (a) comprometido (a) com uma educação de qualidade, que visa ampliar a cultura dos indivíduos, busca meios de fazê-lo da melhor maneira possível, dentro de suas reais condições. O posicionamento da professora diante das atitudes das crianças foi, muitas vezes, de estranhamento. Porém a escuta às crianças se fez presente e um novo caminho foi possível a partir de uma construção coletiva entre professora e crianças.

MÚSICA É ARTE: reflexões sobre música na educação infantil a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Carolina Brito Pereira
Xênia Motta

RESUMO

O presente artigo pretende analisar o conteúdo de música descrito no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, Música, 1998. Para isso, selecionamos alguns teóricos que fundamentarão a questão principal do trabalho: compreender a música enquanto Arte. Realizamos a análise do RCNEI/1998 partindo da área de conhecimento musical, buscando refletir sobre a música entendida enquanto Arte, pelo princípio de que a Arte é inerente ao ser humano. Consideramos o RCNEI/Música, 1998 uma referência para os educadores, a fim de se apropriar do ensino dessa área de conhecimento, entretanto, acreditamos que a oferta da música e o fazer musical ainda não são vistos como Arte e assimilados como tal.

Palavras-chave: Referencial Curricular Nacional para a educação infantil; música; educação infantil.

A proposta deste artigo é desenvolver uma análise do conteúdo de música descrito no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998), através de um olhar sensível para a educação infantil. Para isso, o documento selecionado foi a parte de Música, inserida no volume 3 do Referencial Curricular, a partir da página 45.

Em um primeiro momento, faremos uma reflexão sobre a educação infantil, o cotidiano desta etapa da Educação Básica, por meio da brincadeira, eixo que se evidencia nesse segmento. Nesse

sentido, apresentaremos teóricos que abordam o tema, entrelaçando essa abordagem com a música e ludicidade.

Em seguida, apresentaremos a análise do documento acima citado, base para a problematização deste trabalho, focalizando a parte da música, a fim de compreender se o RCNEI/Música, se apropriada da música enquanto Arte.

Por fim, a conclusão desta pesquisa desperta o desejo de investigações mais amplas sobre o tema aqui desenvolvido. Esperamos responder à questão central deste artigo, apontando suas limitações, bem como as perspectivas que se anunciam face às suas inerentes reflexões.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da Constituição de 1988 e da LDB 9394/96¹, a educação infantil foi oficialmente inserida no Sistema Educacional Brasileiro. Primeira etapa da Educação Básica, este segmento atende crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas. De acordo com a LDB e considerando seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe, por meio deste documento, um Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.

De acordo com o RCNEI/1998, a expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.

¹A LDB 9394/96 é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, legislação que regulamenta o Sistema Educacional Brasileiro.

COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir de leituras das pesquisas realizadas na área, entendemos que, atualmente, é possível um olhar sensível às crianças e às demandas específicas que exigem a faixa etária em questão. Para Motta (2008), a educação infantil contemporânea tem em suas práticas uma ação estruturada no que tange aos espaços e tempos. Para que essa ação estruturada aconteça cotidianamente, os documentos que tratam da infância afirmam que o cuidar e o educar são primordiais nas relações constituídas no âmbito escolar.

O cotidiano da educação infantil constitui-se através de movimentos dialógicos, onde a todo momento saberes, experimentos, sabores, sentidos são produzidos com e pelas crianças. A educação infantil é

lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades; neste lugar, partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos. (CORSINO, 2006, p. 5).

A elaboração de propostas educacionais veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita. O RCNEI/1998 afirma que as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio.

Entendemos que a educação infantil seja isto: constante movimentar-se, descobrir a si e ao outro, através de entrelaces diários desenvolver-se social, afetiva e cognitivamente. A educação infantil tem como eixos norteadores a interação e a brincadeira. A

seguir, alguns autores que endossam a construção teórica sobre a concepção do brincar.

CONCEPÇÃO DO BRINCAR

Quando se pensa a concepção do brincar dentro do universo da educação infantil, é possível perceber que o caminho utilizado para analisar a música segue pela via da ludicidade. Atualmente, existe uma forte movimentação em prol do discurso lúdico e da valorização do brincar.

De acordo com o RCNEI/1998, a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isso quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se.

Sobre a ludicidade e a brincadeira ser um eficaz caminho para a criação artística da criança, o RCNEI/1998 salienta que é muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos.

A música faz parte do grupo das diversas linguagens artísticas que são desenvolvidas na educação infantil. Vale ressaltar que não há sobreposição de uma a outra; todas elas possuem sua igual importância e devem ser trabalhadas em unidade, não de forma fragmentada.

Entendemos que toda criança se desenvolve através da interação. Ainda nessa perspectiva, o DCNEI/2010 apresenta a brincadeira como uma ação social que nos aproxima do outro. Sendo assim, através dela também se desenvolvem as múltiplas linguagens, entre elas as linguagens artísticas.

O brincar possibilita as crianças inúmeras possibilidades de significar o mundo. Borba (2007), aponta que “A imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas

crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos”. (BORBA, 2007, p. 35).

Segundo Kramer (2007), escolas, pré-escolas e creches são espaços de circulação das culturas, no plural: das tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, experiências, seu saber; dos conhecimentos culturais disponíveis na história de uma dada sociedade, povo, país.

O que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes presentes na dança, música, na produção de objetos, nas festas civis ou religiosas, nos modos de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, roupas, nas trajetórias contadas pelas famílias, grupos, etnias. Essa pluralidade cultural materializa-se também na literatura, no cinema, arte, música, fotografia, teatro, pintura, escultura, nos museus, na arquitetura. (KRAMER, 2007, p. 8).

Para Beineke (2013), os jogos e brinquedos cantados representam práticas legitimadas na educação infantil, sendo reconhecida a importância dessas atividades para o desenvolvimento das crianças.

A brincadeira é uma forma de expressão, e o significado precisa estar presente nas atividades musicais escolares. Se o brincar se estabelece na sala de aula apenas como uma ferramenta para o ensino, ele perde seu potencial criador, imaginativo, de possibilidade de expressão, reinvenção e ressignificação das suas ações. (BEINEKE, 2013, p. 20).

Certas de que a interação e a brincadeira são pilares para a educação infantil, decidimos elencar esses eixos como fios condutores para refletir sobre música no espaço infantil.

MÚSICA E EDUCAÇÃO

O mundo é sonoro, logo, crianças e adultos interagem diretamente com os sons que envolvem os ambientes em que eles se encontram. A criança é um ser sonoro. Através de brincadeiras, compõe, improvisa, recria músicas e canções, pois está a cada momento se relacionando com os diversos sons ao seu redor.

Para Brito (2003), a música é uma linguagem artística ímpar na educação infantil. Como arte, ela penetra e nos permite sublimação estética e socializante com crianças, e esse encontro é encantador. Jogos rítmicos, cantigas de roda, brinquedos cantados, apreciação musical, percepção musical, manuseio de instrumentos são atividades musicais que as crianças gostam, com as quais se envolvem, sempre entrando em contato com essa linguagem.

A criança é um ser 'brincante' e, brincando faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, transforma – se em sons, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (BRITO, 2003, p. 35).

Segundo Beineke (2013), no campo de estudos sobre a música infantil, afirmamos a necessidade de que músicos e educadores construam uma atitude de escuta aos jogos e brincadeiras das crianças, respeitando e valorizando a cultura infantil. Nessa perspectiva, as músicas fazem sentido quando compreendidas e vividas mais amplamente, o que inclui todo o contexto do brincar.

Curiosidade, criatividade, imaginação, experimentação, percepção, novidade, esses e outros movimentos estão também intimamente ligados ao envolvimento das crianças com o universo sonoro. Entretanto, é importante sinalizar que nem sempre foi assim, já que as “musiquinhas” eram apenas meios para se alcançar outro objetivo.

Ao mesmo tempo, o documento apresenta a música como uma linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.

O RCNEI/Música, 1998 salienta que o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que

despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Através de recortes teóricos, a fim de aprofundar na reflexão sobre música e educação infantil, apresentamos um mosaico de palavras oriundas de teóricos acerca de temas como educação infantil, música e Arte, por meio de considerações de autores da área, como, Kramer (2007), Corsino (2006), Guimarães (2008), Tiriba (2005), Moyles (2002), Borba (2007), Fischer (1983), Barbosa (1989), Duarte Júnior (1953), Brito (2003) e Beneike (2013).

Nesse sentido, escolhemos o Referencial Curricular Nacional para educação infantil, no que se refere à música, especificamente, para uma análise reflexiva, onde buscamos expressar o sentido da Arte posta no documento, entendida e transmitida como fonte de conhecimento aos educadores alcançados pelo RCNEI/Música/1998. Assim sendo, as palavras de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ganham força e solidez: “Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1996, p. 29).

POR QUE UM REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil é um documento fruto de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, no ano de 1998, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por muitos anos a educação infantil carregava consigo um estigma assistencialista (KRAMER, 2001). Entretanto, não se pode negar os grandes avanços que buscam superar a tradição que assola as creches e pré-escolas.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (RCNEI/1998, vol.1, p. 17).

O RCNEI/1998 foi também um grande instrumento de luta para a legitimação da educação infantil, sendo ele um guia educacional que contém objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos.

Para uma melhor organização, o RCNEI/1998 define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. A referida organização possui caráter didático, devendo os profissionais ter ciência que cada grupo e criança possui suas características e particularidades. A intenção é primordialmente respeitar e construir com as diversidades culturais de maneira global e integrada.

O RCNEI/1998 aponta dois eixos de trabalho. O primeiro, sobre a Formação Pessoal e social que se refere

[...] às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. Está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas. O trabalho com este âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança. Este âmbito abarca um eixo de trabalho denominado Identidade e autonomia. (p. 46).

O segundo âmbito é sobre o Conhecimento de Mundo e refere-se

[...] à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. Este âmbito traz uma ênfase na relação das crianças com alguns aspectos da cultura. A cultura é aqui entendida de uma forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação. (p. 46).

A partir desses âmbitos destacam-se eixos de trabalho, como: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática. Eles foram escolhidos pois ampliam e enriquecem as condições de inserção das crianças na sociedade, entendendo-as como protagonistas.

Dessa forma, selecionamos a música para a análise deste eixo de trabalho. A intenção é investigar se existe o entendimento da música enquanto arte, no âmago de sua essência, necessidade vital humana. A seguir, teóricos como: Fischer (1983), Barbosa (1989), Duarte Júnior (1991) e outros para enriquecer e fortalecer o entendimento rudimentar da arte.

A ARTE ENQUANTO ARTE

A arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo. Reflete a infinita capacidade humana para a associação e a circulação de experiências e ideias (FISCHER, 1983, p.13).

Para Ramme (2009), a realidade é aquilo que a arte, como a linguagem, representa. Uma obra de arte diz algo sobre o mundo e deve ser, portanto, ontologicamente distinta do que ela representa. Em outras palavras, toda arte é simbólica.

Segundo Duarte Júnior (1991, p. 39),

[...] nossa linguagem é um código simbólico. Isto quer dizer que as palavras (símbolos) são convencionadas para transmitir um determinado significado. A linguagem é produto de uma convenção entre homens, a fim de que seus símbolos guardem um mesmo sentido para todos que a empregam.

O que a arte nos leva a conhecer está vinculada a sua forma sensível. A arte não se impõe por uma função reveladora e

cognoscitiva, pelo contrário, o conhecer a ela inerente está implícito no seu próprio modo de formar (TAVARES, 2003).

A Arte é o meio pelo qual o homem pode expressar o real em um determinado momento histórico, expressar suas emoções, sua cultura, seus valores estéticos, como a beleza, a harmonia e a busca pelo equilíbrio. Na manifestação artística está solidificada a forma de ser, pensar e agir do homem. (MOTTA, p. 61).

A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente (FISCHER, 1983, p. 20).

Como uma linguagem aguçadora dos sentidos, a arte opera com significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as artes visuais – que têm a imagem como matéria-prima – tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (BARBOSA, 2005, p. 292).

Ainda aprofundando e focalizando esse olhar, a seguir destacamos parte relevante da linguagem: a música, dentro do RCNEI/1998.

A LINGUAGEM MÚSICA E O RCNEI/1998

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais (RCNEI/1998, p. 47).

O RCNEI/Música, aponta que o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir

música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

Bastante presente na bibliografia sobre música e educação musical, o *fazer musical* reconhece as crianças como autoras e produtoras de sua arte. Produzindo, as crianças exercitam sua relação com o mundo e assim crescem vivenciando um processo pedagógico-musical significativo. O sentido e o prazer que o *fazer musical* confere aos que experimentam, ousam, criam, e, principalmente, tem seus produtos musicais reconhecidos e valorizados em seu meio, seja ele qual for, tem importância fundamental. Quando as crianças percebem que são autoras de sua própria história, todo o percurso se transforma (BRITO, 2003).

ANÁLISE DO RCNEI: música e arte

O RCNEI/Música, 1998 (p. 48) compreende a música como linguagem e forma de conhecimento. Presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, jingles etc., por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor ou familiares, além de outras situações de convívio social, a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como: produção, apreciação e reflexão.

Sobre música, o RCNEI/Música, 1998, apresenta que

a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (p. 45).

Para Duarte Júnior (1991), a arte não é linguagem porque suas formas não podem ser consideradas símbolos como são as palavras.

Nossa linguagem é um código simbólico. Isto quer dizer que as palavras (símbolos) são convencionadas para transmitir um determinado significado. A linguagem é produto de uma convenção entre homens, a fim de que seus símbolos guardem um mesmo sentido para todos que a empregam (JÚNIOR, 1991. p. 39).

Pautada na convicção de que Arte não é somente linguagem, entendemos que a música e também o fazer musical não deveriam ser assimiladas e entendidas apenas como linguagens. A Educação Musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral de crianças de hoje (ALENCAR, 2008).

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive àqueles que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (RCNEI/1998, p. 49).

De fato, acreditamos que a linguagem musical é um excelente caminho prescrito pelo documento em prol do desenvolvimento da criança. Ora, o que emerge é a minimização da amplitude que a música, enquanto Arte, carrega consigo. Refletindo sobre sentimentos e emoções emanados no encontro com a Arte, Duarte Júnior diz que

foi pensando e acreditando nisso que alguns estudiosos propuseram uma educação baseada, fundamentalmente, naquilo que sentimos. Uma educação que partisse da expressão de sentimentos e emoções. Uma educação através da arte (p. 12).

A partir do momento que o RCNEI/1998 apresenta o fazer musical como uma forma de comunicação e expressão que acontece

por meio da improvisação, da composição e da interpretação, deveria também esclarecer ao leitor que a música é Arte, porque é criação, improvisação e sentimento.

Sobre o papel do professor, o RCNEI/1998 sinaliza que o educador deve assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de: • sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música; • reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; • entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

Analisando o RCNEI/Música, 1998, podemos observar que o documento apresenta conteúdos e orientações pré-estabelecidas no seu decorrer notoriamente prescritivo. De acordo com a lei que rege nosso sistema de educação brasileiro a obrigatoriedade do Ensino da Música está explicitada no inciso 6, do art. 26 da LDB 9394/96, “09º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

De acordo com a Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, é obrigatório o ensino de música nas escolas, com isso, podemos dizer que o RCNEI/Música, 1998 é uma razoável fonte de conhecimento para os educadores leigos no assunto.

Outra informação importante é que a palavra ARTE aparece apenas uma única vez no RCNEI/Música/1998 - que compreende a parte de música -, nas páginas 42 a 83. Entender a Arte como parte integrante e inerente ao que é humano é um grande passo para essa reflexão, que envolve educação, escola, professores, crianças, arte e música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado teve como tema central: Música é Arte - Reflexões sobre Música na educação infantil, a partir do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil/1998. O objetivo principal deste trabalho visou analisar a concepção de Arte, apresentada no RCNEI/Música, 1998.

A criação de novos significados para a vida está intimamente ligada à sensibilidade destinada ao cotidiano na educação infantil. A Arte ocupa papel revitalizante no âmbito escolar, principalmente neste segmento. O contato das crianças com as diversas linguagens incentiva esses atores sociais na criação de diversas elaborações socioculturais.

A arte nos leva além. É capaz de nos ascender à sublimação estética. A Arte tira nossos pés do chão. Concomitantemente, ela nos traz de volta a uma realidade social, histórica, política e cultural, sobretudo, ainda assim sem deixar de ser arte. A arte nos humaniza.

O RCNEI/ Música, 1998 é um documento que, muitas vezes, se apresenta como uma receita pronta, pois no decorrer do capítulo analisado (música), percebemos que muitas informações trazidas pelo documento acabam generalizando conceitos que não deveriam ser apresentados como estáticos.

Quando nos deparamos com a música enquanto arte enquadrada dentro de padrões conceituais como outras disciplinas pedagógicas ou quando o documento sinaliza ao leitor que a linguagem música tem uma estrutura própria, entendemos que a música não é só um meio de expressão, ela é caminho para que a cada encontro a criança produza, descubra e se encante pelo fazer musical.

Quando o RCNEI/Música, 1998 apresenta o que se espera das crianças ou dos educadores, transmite a sensação de que o inesperado não aconteça ou de que a música, que na maioria das vezes é espontânea e criativa, venha enquadrada e delimitada no que cada faixa etária é “capaz” de realizar.

Percebemos que suas orientações poderiam ser mais provocativas e que induzissem a nós, educadores, a criação e a

novidade, o que diverge até mesmo de suas orientações. Ao mesmo tempo em que impera o discurso em prol da sensibilidade para fins de produção artística, o RCNEI/Música, 1998 é como um passo a passo, como uma receita de bolo.

Apesar disso, é um documento que possui um nível de alcance grande, visto que educadores do Brasil inteiro têm acesso a esse material, fundamental para a educação infantil, gerando assim, o mínimo de igualdade nas orientações às instituições de ensino.

Salientamos que esse material precisa passar por uma reformulação e, acima de tudo, uma renovação de conceitos sobre temas como música, arte, produção artística, sensibilidade estética, entre outros aspectos. A partir do momento em que o RCNEI/Música, 1998 for entendido como um apanhado de informações e conteúdos que funcionam como auxílio aos educadores em suas práticas cotidianas, ele também será um veículo de formação aos professores e educadores em geral do país.

O PAPEL DA LITERATURA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: um mergulho pelas histórias

Carla Soares de Souza Sampaio
Nazareth Salutto

RESUMO

O presente trabalho registra, analisa e compreende a relação e papel que a literatura infantil ocupa no cotidiano de uma Escola Municipal de educação infantil em Nova Iguaçu. Optou-se pela pesquisa de campo, elegendo o caderno de registro e fotografia como recurso metodológico. Através da pesquisa do campo empírico protagonizamos dois papéis: o de orientadora pedagógica da escola e pesquisadora, múltiplos olhares, que trouxeram dúvidas e conflitos no início do trabalho, sendo superados através de muita leitura e estudo do referencial teórico que sustentam a escrita do mesmo. Tecemos breves definições do que é literatura infantil e infância. E, conseguimos, também, observar e discutir o papel da Literatura Infantil no cotidiano escolar sob as perspectivas da prática docente.

Palavras-chave: literatura infantil e infância; escola; papel da literatura infantil no cotidiano escolar; educação infantil.

“E agora minha gente uma história irei contar, uma história bem bonita todos juntos vamos lá...”.

Início esse trabalho monográfico narrando o percurso profissional trilhado até aqui, que começou no ano 2000, aos dezoitos anos de idade, em um lugar bem distante da educação. E que, alguns anos depois, já graduada, culminou no magistério, quando assumi o cargo de Professora de Língua Portuguesa, Docente I, segundo segmento, pela Secretaria Estadual de

Educação do Rio de Janeiro e, posteriormente, como Professora Docente II, primeiro segmento, pela Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Mas, apesar dos temores típicos de uma iniciante, mergulhei nesse lindo mar multicolorido, e o segui desbravando por meio de erros e acertos. Decidi, algum tempo depois, ingressar no curso de Especialização em Docência na educação infantil, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

No entanto, por estar imersa no processo de formação em serviço, inúmeras alterações surgiram no modo de olhar para a formação e a atuação com as crianças, o que comprovou que o caminho da formação deve ser uma trajetória contínua. Dessa forma, voltei o olhar para a prática do ponto de vista da formação acadêmica, tendo em vista as posições que se entrecruzam e se complementam. Por isso, tentei associar aos estudos oferecidos no curso de especialização, à minha formação acadêmica inicial.

Com a trajetória entre indagar e refletir sobre a própria prática pedagógica observei, a partir das aulas na pós-graduação, que dentro de todos os temas possíveis o que mais me chamou atenção foi a literatura infantil. E percebi que apesar de muitos estudos apontarem para sua importância na educação infantil, a prática pedagógica de leitura literária na escola em que trabalho era diferente. Os livros literários eram usados, na maioria das vezes, apenas como um caminho para abordar algum tema a ser lançado em aula. É relevante afirmar que para compor e construir a escrita deste trabalho monográfico buscou-se o equilíbrio entre o lugar como profissional e o início do exercício de pesquisadora.

Assim, este trabalho monográfico se propõe a registrar, analisar e compreender o papel e a relação que a literatura infantil ocupa no cotidiano da escola. Mas, algumas indagações foram construídas: o que é literatura infantil? De que modo ela é vista e trabalhada na instituição pesquisada? Como são organizadas e apresentadas as práticas em torno da literatura infantil para as crianças? Como se dá essa relação?

Os dados que pautam as análises feitas neste estudo são frutos de observações feitas na escola em que trabalho, Escola Municipal

de educação infantil São Benedito, situada no município de Nova Iguaçu. Os registros de campo foram realizados entre os dias 28 de agosto e 27 de novembro de 2015, no período da manhã e da tarde, duas vezes por semana, e os atores do mesmo receberão nomes fictícios. Cabe destacar que, embora a maior parte dos dados tenha sido construída nesse período, o trabalho também dialoga com outras nuances da prática como orientadora pedagógica, lugar que ocupava e do qual, ainda que no intuito vigilante da pesquisa, é impossível ignorar.

Optou-se por dois tipos de registro: escrito e fotográfico. O primeiro foi realizado por meio de caderno de campo e o segundo por fotografia, entendendo-a como uma estratégia metodológica que revela o olhar do pesquisador sobre o objeto de pesquisa, uma vez que “o ato de fotografar traz à tona a postura crítica do pesquisador [...]”. (GUIMARÃES, 2011, p. 108). A pesquisa tem como principal referencial teórico as pesquisas desenvolvidas por Cademartori (2010), Candido (2011), Corsino (2006, 2009, 2010 e 2012), Kramer (2003, 2004) e Mattos (2013). Ao recorrer a esses textos, pode-se afirmar que, por um longo período, a literatura infantil foi usada como um preenchimento de lacunas que o ensino formal deixara. Ou seja, servia apenas como um instrumento do ensino da língua, de modo a ampliar o domínio verbal das crianças.

Mas, a sua função não se limita a essa proposta, ela oferece às crianças padrões estéticos de leitura de mundo, e se coloca para além dos objetivos pedagógicos, éticos e moralizantes. Mattos (2013) diz que “[...] pensar a leitura literária na creche implica em compreendê-la como lugar de relações, de brincadeiras, de produção de sentido, de conhecimento de si e do outro, de constituição da subjetividade [...]”. (p. 17).

Partindo desses pressupostos convido o leitor a mergulhar neste mar de histórias.

1. BREVE TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

Teceremos uma breve trajetória do percurso trilhado pela literatura infantil em nossa sociedade.

1.1 A literatura e a infância no contexto histórico

A origem de nossa literatura se dá a partir do processo de colonização, acompanhada dos avanços culturais e econômicos que se estabelece quando o Brasil deixa de ser colônia e passa a ser sujeito de sua própria história. Bosi (2012, p. 11) afirma que “o problema das origens da nossa literatura não pode formular-se em termos de Europa, onde foi a maturação das grandes nações modernas que condicionou toda a história cultural [...]”. No entanto, optou-se em começar o Capítulo I com esse breve recorte histórico, por sentir a necessidade de situar o leitor a partir de uma visão do macro para o micro, ou seja, antes de iniciar uma releitura histórica da Literatura Infantil (micro), decidiu-se perpassar pelo macro, que é a literatura não infantil.

Vimos, para tanto, que os nossos primeiros registros escritos surgiram na época do Brasil colônia, por meio da literatura de informação, que foram ganhando espaço e maturidade após a nossa “independência”, apesar da forte influência cultural europeia (um dos berços de nossa cultura). De acordo com os referenciais teóricos de Lajolo e Zilberman (2007), o contexto histórico da literatura brasileira “[...] se cristalizou em rótulos de períodos e movimentos, que se tornam mais ortodoxos e monolíticos, quanto mais se recua para o passado”. (p. 9).

Sabe-se que a Literatura surgiu a partir da tradição oral, por meio de contos de fadas, mitos, lendas e fábulas, que funcionavam como “conselheiros das crianças”, de acordo com Walter Benjamin apud Corsino, 2006, p. 5). Estes tinham o objetivo de transmitir concepções da realidade e valores culturais às novas gerações. Ainda na Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura e como ela acompanhava a vida social dos adultos, não havia uma produção

literária específica para as crianças pequenas. Apenas no século XVIII, com a chegada da Modernidade, surge o sentimento de infância e, também, uma grande modificação no olhar para e sobre a criança, pois “ambos os conceitos se inter-relacionam já que a literatura infantil surge quando se passa a conceber a criança de forma diferenciada do adulto”. (CORSINO, 2009, p. 2).

No Brasil, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos começa a partir do século XIX, com a importação de modelos europeus de atenção ao público infantil. As creches possuíam um caráter assistencial e os jardins de infância educacional. A primeira se ocupava com os cuidados físicos, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene e comportamentos sociais, já a segunda, de inspiração froebeliana, umas das influências da época, buscava desenvolver a criança em seus aspectos físicos, sociais, cognitivos e afetivos, através de atividades lúdicas, do movimento e expressão. Os olhares sobre as crianças eram distintos e dependiam das condições econômicas das famílias. Não se tinha a intenção de promovê-las socialmente, mas que as mesmas fossem sadias, a fim de contribuir para a construção de um país desenvolvido. Esses paradigmas vão se modificando “com os debates sobre a criança brasileira e seus direitos no período de elaboração da nova Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, nos anos entre 1986 e 1990” (p. 18).

Atualmente, especialmente pelos avanços nos estudos sobre a criança no Brasil, podemos reconhecê-la como sujeito histórico, de direitos, protagonista e cidadã. Kramer (2013) define-a como “pessoa de pouca idade, que produz cultura, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica” (p. 1). Assim, podemos compreender que um longo caminho foi trilhado até a consolidação dessas concepções. E a literatura infantil, gradualmente, foi ganhando espaço. Visto que, tanto a literatura infantil, como a não infantil, compartilham de uma mesma base, a mesma natureza, que é a linguagem.

Corsino (2006) discute que “é a presença da linguagem que pode garantir a vida, a troca de experiências, a construção de uma história coletiva, a comunicação, a criação de novos sentidos sobre

as coisas, sobre o mundo e sobre si mesmo”. (p. 29). É por meio da linguagem que as ideias são construídas, formuladas e comunicadas. Segundo os estudos da referida autora, o filósofo Bakhtin considera a linguagem como uma situação de troca social, já Benjamin a qualifica como a “casa” das ideias (grifo da autora) e Vygotsky considera-a como sistema simbólico básico, em que é responsável pela mediação entre o indivíduo e o mundo. Esses pensadores nos ajudam a refletir sobre a grande importância que a linguagem possui na construção das narrativas literárias.

1.2 Breve panorama da literatura infantil no Brasil ou, um ponto de vista sobre essa história

Cadernartori (2010) referencia que em 1986, ano em que escreveu a primeira edição de seu livro *O que é a literatura infantil*, o gênero literário voltado para o público infantil deixava de ser marginalizado para ocupar um espaço de apreciação por suas peculiaridades. E diz que os livros literários infantis começavam a ser distribuídos às escolas, através do pioneiro Programa de Sala de Leituras, desenvolvido pela extinta Fundação de Assistência ao Estudante. Esta ação oficializou a relação entre literatura infantil e educação, o que trouxe dois vieses para a discussão. Apesar de muitos subjugarem a natureza literária do gênero, tal iniciativa a promoveu, tornando-a parte de uma política pública de distribuição de obras literárias aos estudantes. Por isso, a referida autora pontua que “[...] a literatura infantil é um gênero situado em dois sistemas. No sistema literário, é espécie de primo pobre. No sistema da educação, ocupa lugar mais destacado, graças ao papel de formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar”. (CADERMARTORI, 2010, p. 13).

É possível afirmar que a literatura infantil brasileira situa-se em duas posições: na produção literária, pouco reconhecida e marginalizada por ser vista como inferior, talvez pelo público a que se destina, e no âmbito educacional, em que se destaca por seu papel na formação de leitores.

Inicialmente, a literatura infantil foi vista como um preenchimento de lacunas que o ensino regular deixara, servindo como um instrumento da língua portuguesa a fim de ampliar o domínio verbal das crianças e adolescentes, na tentativa de suprir déficits intelectuais. Ora, se o papel da literatura se limitasse a esses objetivos ela seria apenas paradidática. Por isso, entendemos que

Os trabalhos sobre literatura infantil, via de regra, desconsideram que o diálogo de qualquer texto literário se dá, em primeiro lugar, com outros textos e tendem a privilegiar o caráter educativo dos livros para crianças, sua dimensão pedagógica, a serviço de um ou outro projeto escolar e político. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 10).

Estudos que investigam o processo de escolarização literária apontam que sempre se atribuiu à literatura infantil um caráter educativo e formador. E ela vem sendo produzida para ser consumida na escola ou através dela. Mas, afinal, a literatura infantil pode ser escolarizada? Magda Soares (2011) pontua que sim, e esse “saber escolar” não pode ser negado ou criticado, pois “isso significaria negar a própria escola” (p. 5).

Na perspectiva teórica abordada, percebemos que se usada de maneira inadequada, como instância de escolarização, pode ser prejudicial à criança. Em síntese, Magda Soares (2011) expõe situações em que os textos literários são apresentados de forma fragmentada, quando se oferece uma gama restrita de obras e autores, ao passo que a literatura infantil é rica em títulos em prosa e verso, ou em situações que o texto poético, por exemplo, é usado como pretexto para exercícios ortográficos em que “perde-se a interação lúdica, rítmica com os poemas, que poderia levar as crianças à percepção do poético e ao gosto pela poesia”. (p. 11). Essa escolarização, nas palavras da autora, é prejudicial e errônea uma vez que afasta, ao invés de aproximar, o pequeno leitor aos livros, podendo o mesmo se afastar e até desenvolver aversão à leitura e a ler.

Por isso, entendemos que a literatura infantil pode ser escolarizada, desde que seja colocada para além dos objetivos pedagógicos. A sua natureza é literária, e por isso, ela pode oferecer à

criança padrões estéticos de leitura de mundo, que resgatem o valor simbólico de magia. Assim, percebermos que “[...] a literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança [...]”. (PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Considerando que este trabalho monográfico, além de exercício intelectual, também se propõe a ser uma reflexão sobre nossa prática, foi incontornável, durante o processo de escrita e estudo, deixar de fora do texto abordagens sobre o uso inadequado da literatura infantil nas escolas e o impacto que ele traz. Então, com base na discussão teórica apresentada, podemos afirmar que essa escolarização se torna adequada quando conduz a criança às práticas de leituras literárias que acontecem no cerne do contexto social, buscando valores próprios idealizando o leitor que se pretende formar.

1.3 Os livros na escola: o contexto pesquisado

Objetivando ancorar nossos estudos nessa temática, iniciamos esse item colocando a lente sobre o campo de pesquisa, usando, para entanto, duas perspectivas: como orientadora pedagógica e pesquisadora. Nesse sentido, transcrevo minhas impressões como orientadora, em que observava, desde a chegada à instituição, que os livros ficavam guardados em caixas de papelão, sobre de armários. É triste pensar que, por muitos anos, as crianças foram tolhidas com tempos e espaços determinados pelas professoras, e tiveram limitado o acesso aos livros.

Para tanto, “uma educação comprometida com a formação humanizadora não pode prescindir de tempo e espaço para a leitura literária e para a expressão de sentidos produzidos pelas crianças frente aos textos que lhes são dados a ler” (CORSINO, 2014, p. 12). Sabe-se que as escolas seguem procedimentos que formalizam o ensino, e exigem uma ideia de sistematização de tempo e espaço, na organização das atividades. Mas, dialogando com Soares (2011), percebemos a forma errônea como a literatura infantil é tratada nas escolas. Há uma sistematização mal compreendida da literatura, que a desfigura. Por isso,

o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, impropria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p. 6).

Muitos debates foram realizados em grupo e com a equipe de intervenção da PUC Rio (pesquisadoras da referida instituição que, em parceria com a Prefeitura de nossa cidade, buscavam nos nortear quanto às boas práticas na educação infantil através de oficinas e muito debate). Com isso, as professoras foram afetadas positivamente e começamos a repensar o lugar dos livros em nossa escola. Corroborando com este novo olhar, em 2015, recebemos uma grande quantidade de obras, com títulos e autores diversificados. Este novo acervo foi disponibilizado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, do Governo Federal, Resolução nº 7, de 20 de março de 2009.

Para tanto, a gestão da escola realizou algumas medidas, tais como: colocar prateleiras na altura das crianças; conscientizar as professoras a fim de tornar a prática de leitura significativa para as crianças mostrando a importância de seu papel. É inegável que “o que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados”. (KRAMER, 2011, p. 41). A triangulação entre o livro a criança e o adulto se relaciona com a vida e com o mundo. Entendemos que essa relação com o texto precisa acontecer de forma dinâmica, o adulto lendo com as crianças e não para elas.

Para isso, trazemos os estudos de Cademartori (2010) em que pontua a importância de se examinar acervo e os títulos destinados às crianças, antes da leitura propriamente dita. Segundo a autora, devemos observar “o uso da linguagem em possibilidade estética e lúdica” (p. 32). Como ela tem uma capacidade imaginativa muito grande, é por meio da leitura que ela pode mergulhar do mundo real para o mundo da fantasia, criando um mundo fabuloso, cheio de magia e encantamento.

As observações de campo revelaram que o livro passou a ocupar um espaço muito significativo na vida das crianças. A partir do universo narrativo, o adulto pode perceber que a criança também produz cultura. A maneira como as crianças interagiam com a obra literária e com os adultos, bem como a forma como se apropriaram das histórias o tornou especial em nossa escola. Corsino (2009) referencia que “[...] objeto livro com sua materialidade tátil e visual é um produto cultural histórica e culturalmente situado e a leitura que se faz dele é resultado da interação de sujeitos históricos inseridos também em tempos e espaços determinados”. (p. 1). Atualmente, todas as salas possuem o cantinho da história e as educadoras começaram a incluí-la em seus planejamentos. É possível dizer que a presença da literatura infantil no espaço escolar é fundamental para a formação de novos leitores.

No próximo Capítulo mergulharemos no campo empírico de pesquisa, trazendo registros de alguns episódios do cotidiano escolar, analisando e discutindo o papel da literatura infantil no viés da prática docente.

2. NOSSAS HISTÓRIAS – LITERATURA INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL...

Veremos a seguir o registro e análise dos dados de campo. Como um rito de passagem, dialogando com Da Matta, mergulhamos nessas histórias para tentar entender aspectos peculiares do papel da literatura em sala, que não aparecem à superfície.

2.1 “Tia, não consigo!”

Para leitores iniciantes a ilustração constitui-se como um “acontecimento narrativo” (CADEMARTORI, 2010, p. 18), oferecendo-lhe informações que, geralmente, o texto escrito não oportuniza. E, em campo, pude observar uma situação que ilustra de forma contundente essa afirmativa, conforme registro a seguir.

Era um dia chuvoso, a professora Joana sugere às crianças que escolham livros, de suas preferências, para lerem em sala. Como estava chovendo, não havia a possibilidade de a turma ir para o pátio. Assim, todas as crianças se dirigem ao cantinho de leitura e começam a ler. Alguns se sentam em colchonetes dispostos no chão e outros ficam sentados em suas cadeirinhas. Ryan prefere ficar na cadeira e escolhe o livro: *Duas festas de ciranda - Tradições da nossa terra: cirandas caiçaras* - autores: Fábio Sombra e Sergio Penna, ilustração: Fábio Sombra. E, com muita espontaneidade, Ryan inicia um diálogo com a professora e diz:

Ryan: – Tia, não consigo contar (a história)

Professora: – Por quê?

Ryan: - Por causa da música.

Professora: - O que você acha que estão fazendo aqui? (aponta para a imagem 2.3)

Ryan: - Dançando o caranguejo.

A princípio, ela estranhou a indagação da criança, e pediu para ver o livro.

Percebeu que na página anterior havia a imagem de um caranguejo, e disse:

Professora: - Você está certo, essa parte é a hora da música.

Ele passa a página e continua sua leitura.

(Caderno de campo, turma 4B, 16/09/ 2015).

Imagem 14 – “Tia não consigo”

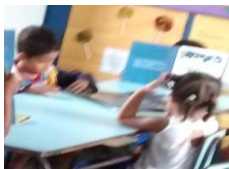


Imagem 15 – “Tia não consigo”

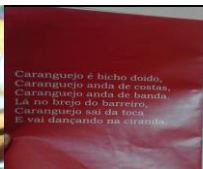


Imagem 16 – “Tia não consigo”



Fonte: Turmas 4B. Registro de Campo - Nova Iguaçu, 16 de setembro de 2015

É importante ressaltar que Ryan percebeu que a imagem 16 representava uma dança, e a associou à página anterior, denominando-a como a Dança do Caranguejo. Assim, ao tentar aproximar a leitura do texto escrito à narrativa visual, ela faz a releitura do texto (verbal ou não verbal) usando a ilustração como referência.

Entretanto, o que chamou atenção foi atuação da professora no papel de mediadora, que ao indagar sobre o ponto de vista da criança até consegue fazer com que o pequeno leitor ressignificasse a cena. Contudo, se essa situação tivesse sido planejada como uma atividade de aula, ela poderia ter elaborado algumas perguntas que suscitariam a discussão mais abrangente sobre o texto lido, e poderia ter ampliado ainda mais o seu repertório cultural, construindo assim, a formação do mesmo como leitor.

Brandão e Rosa (2010) analisam a situação de conversa entre o leitor iniciante e o mais experiente, dizendo que “[...] um primeiro ponto que justifica a importância da conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta [...]”. (p. 70). Isso porque a conversa pode abrir um leque de possibilidades à criança, para que possa até reelaborar situações e olhar as narrativas por outras perspectivas. As autoras elaboram, também, uma reflexão sobre a importância do papel do professor na seleção de obras e no planejamento da condução da conversa sobre o texto literário, propondo algumas categorias de perguntas de compreensão, a fim de ampliar o ponto de vista da criança, para que ela aprenda a “abordar o texto literário de uma forma reflexiva.” (p. 85). E o diálogo é um bom caminho para que essas experiências sejam oportunizadas.

2.2 Enfrentando o Medo

Imagem 17 – Enfrentando o medo



Fonte: Turmas: 2B e 4B. Registro de campo – Nova Iguaçu, 27 de nov. de 2015

No último dia de observação, tenho a grata oportunidade de registrar o trabalho da Incentivadora de Leitura com o livro: *Lá vem o Homem do Saco*, autoria e ilustração de Regina Rennó, que ao abordar o tema medo, dialoga com a vida. Por isso, convido-o a mergulhar nessa última história.

Era uma manhã de sexta-feira, último dia de pesquisa de campo, a história escolhida aborda o tema medo, titula-se: *O homem do Saco*. Assim que a professora incentivadora anunciou o título da obra, as crianças se olharam com um ar estranho. Então a professora iniciou a sua fala com um diálogo com o grupo, composto de crianças de duas turmas com faixas etárias distintas:

Professora: - Alguém aqui conhece o homem do saco?

Enzo, o mais participativo, responde:

- Eu conheci, lá na rua.

A professora pergunta:

- Ele pegou alguém que você conhece?

Ela responde:

- Meu irmão, Ele colocou meu irmão no saco.

Enzo: - Ele entrou na minha casa hoje.

Nesse momento, uma professora do infantil 2 interrompe e pede para contar uma experiência vivida em sua infância.

- "Quando eu era pequena, um pouquinho maior que vocês, a minha avó dizia para eu não ir para a rua, que o homem do saco podia me pegar. Um dia eu a desobedeci e fui, sem eu perceber o portão bateu sozinho, eu fiquei trancada do lado de fora. Daí passou um velho catando lixo com um saco na mão, eu gritei tanto, subi o muro, pulei para o quintal e corri para dentro de casa. Fiquei com tanto medo que nunca mais desobedeci minha avó."

(Turmas: 2B e 4B - Caderno de campo – Nova Iguaçu, 27/11/2015, continua a seguir).

O que podemos perceber no evento narrado acima é que a força presente no texto literário ativou a memória da professora, que narrou sua história resgatando sua infância. Por meio da linguagem, ela pode ressignificar e contar a sua história. Alguns estudos de Kramer (2004) apontam que "[...] resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história [...]. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história". (p. 499). Ao relembrar sua história com o "Homem do saco",

visitando seu passado, ela pode trazer às crianças experiências e uma moral à sua história, por exemplo: obedeçam aos mais velhos, não saiam sozinhos... Por esse motivo, consideramos a contribuição da professora importante nesse processo de construção.

Dando continuidade à análise do trabalho docente, realizado com esta obra, observou-se que logo depois da história das memórias da infância da professora a incentivadora inicia a leitura da obra.

Antes de iniciar a leitura do livro, as crianças foram estimuladas a descrever o homem do saco, de acordo com a sua imaginação, falando como é a cor de seu cabelo, seu rosto, o que carrega nas mãos, sua roupa. Eles fantasiaram algumas histórias, dialogaram entre si e com a professora e incentivadora e, assim, a história começa a ser lida.

Todos estavam atentos, Sophia (2 anos) apontam para o livro e diz:

- "Tia, ali!"

- "Ele faz sabão de criança", diz uma criança.

- "Tia, estou com medo", fala outra criança.

Ao mostrar a ilustração com o homem carregando um saco, todos quiseram ver de perto: - "Tia, deixa eu ver", diziam.

Enzo (4 anos) insistia que o homem do saco era mau e que no saco tinha sangue. Ele chegou à conclusão ao olhar a ilustração, mas no decorrer da história, descobriu-se que ele era sanfoneiro. E a criança diz:

- "Não era sangue, tia. Era sanfona!"

Miguel diz:

- Tia, ele ficou feliz?

E ela respondeu que sim.

[...] Logo depois, fez uma roda de conversa para ouvir as crianças e elas concordaram que ele não era malvado.

(Continuação... Caderno de campo – Nova Iguaçu, 27/11/2015).

Observamos a partir do campo empírico que, no início, as crianças narraram suas angústias e expressaram seus pensamentos acerca do homem do saco com temor. Mas antigas concepções foram sendo desveladas ao longo da história e o desfecho foi inusitado. Assim, retomamos uma afirmação feita no início desse trabalho de que o livro é humanizador. Sendo possível afirmar que, por meio de obras como o Homem do Saco, oportuniza-se às crianças experiências com sentimentos não muito agradáveis, mas que podem ser enfrentados, pois quando o livro fecha, acaba.

De interesse ainda para Paiva e Oliveira (2010), entende-se que “[...] a leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimentos, ao contrário disso, por meio de textos abertos e variados, o leitor é estimulado à curiosidade, assimila novas informações e experimenta diferentes emoções [...]”. (p. 33). Assim, é possível dizer que a criança se torna capaz de construir novos conhecimentos. Por isso, entendemos que experiências como a observada, permitem que a criança construa noções que ajudam na compreensão de mundo, de si mesma e de seus sentimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da Pós-graduação, dentre diversos aprendizados, produziu efeitos estéticos em mim. Assim como já citado anteriormente, fui mexida e remexida ao longo do curso, e tal experiência alterou a minha prática profissional. Tornei-me uma profissional mais interessada e empenhada em compreender questões e tensões das práticas com as crianças pequenas, o que me fez considerar os contextos e situações, antes de qualquer julgamento de valor. Passei a olhar a criança como protagonista de sua história, em parceria com o adulto, no papel de colaborador.

Este trabalho teve como objetivo registrar, analisar e compreender o papel da literatura infantil no cotidiano escolar. E, em meio à imersão nos estudos, fui capaz de escrever como se dá a prática docente em uma escola de educação infantil, escola em que trabalho, o que implicou maior responsabilidade diante do que já era conhecido e foi analisado por uma nova perspectiva, a partir do campo empírico da pesquisa.

Sabemos que muitas conquistas foram alcançadas, como conscientização dos profissionais, disponibilização dos livros na altura das crianças, assim como oportunizar momentos livres para que escolham e leiam as histórias espontaneamente. Mas, a partir das reflexões tecidas, permite-se considerar que a discussão sobre o papel da literatura infantil na educação precisa ser ampliada, a fim de transpor os muros acadêmicos, para conseguirmos colaborar com a

prática docente. E, trabalhos como este, proposto pela presente universidade, trazem luz à escuridão desse imenso mar.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: caminhos para a formação do leitor

Catia Lima Costa
Monica Pinheiro

RESUMO

Neste artigo, temos como propósito refletir sobre os diversos usos da literatura na escola, a formação do leitor e o papel do professor enquanto mediador deste processo. Um dos objetivos é entender como se dá a construção dos acervos nos espaços de educação infantil da rede pública, como também a observação da prática do professor no uso com a literatura. Compreendendo a importância da literatura no espaço escolar, discutiremos sobre os espaços dedicados a literatura nas salas de educação infantil. Diante deste estudo, percebe-se o desafio da escola em formar leitores, que não somente decodifiquem os signos, mas leitores plurais, críticos, reflexivos atuantes na sociedade em que vivem. E que a escola conceda espaço a literatura como arte, função formadora cultural e humana.

Palavras-chave: literatura; formação de leitores; educação infantil.

As coisas que a literatura pode buscar e ensinar são poucas, mas insubstituíveis: a maneira de olhar o próximo e a si próprio, de relacionar fatos pessoais e fatos gerais [...]; a literatura pode ensinar a dureza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor e muitas outras coisas assim necessárias e difíceis. Italo Calvino. (Assunto encerrado – Discursos sobre literatura e sociedade, 2006).

Sempre me interessei pela questão da leitura da literatura, por acreditar na possibilidade de novos conhecimentos, práticas, e principalmente no despertar de emoções que a literatura promove.

Na minha experiência cotidiana enquanto profissional da Educação, em uma rede pública de ensino, tenho a oportunidade de vivenciar esse misto de ações que a literatura estimula.

Estes momentos caracterizam-se pelo fortalecimento dos vínculos criança-professor, e maior contato com os livros de literatura. As crianças são sempre receptivas, interagem de forma proveitosa, compartilham suas questões e sempre associam às suas vivências. A sala de aula entendida como um espaço de diálogo e interação é base importante quando se trabalha com a literatura.

Este trabalho tem como propósito refletir sobre o uso da literatura nas salas de aula da educação infantil, como também a contribuição da literatura na formação das crianças. Compreendendo a importância da literatura no espaço escolar, discutiremos sobre o uso da literatura na escola, as políticas públicas para a formação do leitor e o papel do professor enquanto mediador das leituras.

E dentre essas reflexões buscarei responder algumas questões que são concernentes a este trabalho: De que forma se tem utilizado a leitura literária na educação infantil? Como o acervo é constituído nos espaços de educação infantil? Quais são os espaços destinados à literatura na educação infantil?

OS DIVERSOS USOS DA LITERATURA NA ESCOLA

De acordo com Torres Freire (2010), a literatura responde à necessidade que todos temos de imaginação, de ouvir histórias, de compartilhar com os outros. Ao nos perguntarmos por que contamos histórias, uma das respostas, dentre tantas existentes, é que as histórias, as narrativas, nos ajudam a dar significado à vida.

O texto literário age no imaginário, onde permite experiências culturais e históricas. O leitor se reconhece como ser social, a enxergar a realidade de maneira ampla, para além de seu meio social, em uma trilha de sonhos e possibilidades. “A literatura, em sua natureza representativa e mimética, transforma em linguagem

essa necessidade humana de construção da singularidade” (COSTA, 2007, p. 99).

Rildo Cosson (2010) em *O espaço da literatura na sala de aula* aponta que todos nós estamos acostumados à presença da literatura na escola. No passado, a literatura era usada como matéria de formação, ensino e aprendizagem. Ela era utilizada na formação moral e política. No período da antiguidade, entre os romanos, a literatura tinha papel importante no aprendizado da retórica e oratória.

A literatura estava agregada aos ensinamentos da leitura, escrita e formação cultural da criança. Era através dos textos literários que se aprendiam a escrever, em outras palavras, a literatura na sala de aula era a matéria com a qual se construía os elos que formavam uma corrente entre escola, língua e sociedade- a própria essência da formação humanista. (COSSON, 2010, p. 56).

Contudo, ao longo dos anos, com inserção dos meios de comunicação, mídias, e principalmente as condições sociais e pedagógicas que alicerçaram a literatura no passado, ela sofre modificações e, a literatura de formação humanística dá lugar à formação técnica. Cosson (2010) destaca que

A tradição escolar do ensino da literatura não conseguiu acompanhar essas e outras mudanças, perdendo-se nos escaninhos da história. Tomando o efeito pela causa e confundindo os fins com o meio [...]. (COSSON, 2010, p. 56).

Então, a literatura passa a ter outras funções na sala de aula. Ela será utilizada para leitura de obras literárias, de forma que o conhecimento literário será reduzido a preenchimento de fichas de leitura, com dados e informações não tão relevantes quanto à leitura significativa, de modo a distanciar da prática de leitura efetiva das obras literárias.

Este modelo de uso da literatura na escola é o que Cosson (2010) descreve como encurtamento da presença da literatura na sala de aula. Segundo o autor, esta prática da leitura, sem suporte teórico e metodológico consistente, não colabora para a formação literária da

criança. O ler por ler distancia a criança do verdadeiro sentido da literatura, que seria o prazer de ler, o desfrute, o aproveitamento satisfatório e prazeroso da leitura de obras literárias.

Um dos primeiros espaços da literatura na sala de aula é o texto, a leitura do texto literário. É neste encontro entre leitor iniciante e texto literário, que o professor, mediador desse processo de formação, deve explorar o contato, propondo às crianças conversas sobre os textos, em um movimento de interação ativa.

Neste contexto, Kleiman (1993) aponta que:

É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre os aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. (KLEIMAN, 1993, p. 24).

Essa leitura implica na discussão de compreensão do texto, interpretação, questionamentos e análise da obra. Cosson (2010) assinala que o espaço da literatura na sala de aula é um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo da criança.

É no decorrer deste processo, quando exploramos o texto literário, que as crianças constroem significados e ampliam sua compreensão do texto, cabendo ao professor a tarefa de redigir questões que despertem a curiosidade das crianças como também escutar as respostas, estimulando em todas essas ações.

Porém, temos como modelo de prática às atividades de interpretação de textos literário presente nos livros didáticos, em que a criança tem apenas a tarefa de responder questões pertinentes ao conteúdo direto do texto, perguntas contidas no livro, não oferecendo um espaço para uma conversa e abordagem maior.

Cosson (2010) aponta que a literatura se faz presente em dois outros espaços na sala de aula: um deles é o espaço do contexto. O autor enfatiza que todo texto literário tem uma mensagem mais ou menos explícita, um saber sobre essa ou aquela área que não deve

ser desprezado, tratando-se do contexto da obra. E é devido a esse contexto que a obra literária pode ser transformada em instrumentos de ensino de determinado conteúdo.

Ainda, de acordo com o autor mencionado, esta exploração do contexto da obra faz parte do espaço da literatura na sala de aula. Isto porque a literatura está presente nos mais variados conhecimentos que circulam na escola em outros textos e disciplinas.

O espaço do intertexto é o segundo espaço da literatura na sala de aula. Este espaço, o da intertextualidade, ou seja, da relação do texto ou do reconhecimento, é determinado pelo diálogo com outros textos.

Além disso, a intertextualidade abrange duas práticas de leitura da obra literária no espaço escolar. A primeira, chamada intertextualidade externa, diz respeito às relações que o leitor cria entre os dois textos ou mais, a começar pelas suas experiências de leitura. A segunda, denominada “intertextualidade interna”, requer também a experiência do leitor, contudo precisa ser reconhecida dentro do texto.

Nesses dois casos a intertextualidade é sempre reconhecida pelo leitor, é ele que ao estabelecer contato com os textos, reconhece e estabelece as conexões necessárias dessa ação.

Assim, demonstramos apenas alguns exemplos do uso da literatura na escola, e entendemos o quanto a literatura é importante e merece um espaço especial na escola, na formação do leitor, mas, sobretudo, na formação humana.

OBSERVAÇÃO DO CAMPO: experiência para além de aprendizado – formação

A turma que acompanhei foi uma turma de educação infantil – Infantil 4, crianças com idade de 4 a 5 anos, e era composta por 25 (vinte e cinco) crianças.

Meu objetivo era observar como o professor utilizava a literatura e, também, analisar a contribuição da literatura na formação das crianças a partir da educação infantil.

A professora, ao iniciar as atividades na sala de aula, já fazia uso da literatura e materiais literários. Um desses momentos era a **rodinha de conversa**, que logo era continuada por uma **contação de história**. Era tudo muito espontâneo para este grupo, eles conversavam inicialmente sobre o dia anterior, alguma novidade de casa, como também alguma curiosidade sobre um determinado assunto que eles desconheciam.

Mas, a história não poderia faltar, cada um tinha suas preferências, um livro, uma dramatização, um reconto de história ou um teatro de apresentação de fantoches, era para todos os gostos.

Foi latente observar que esta professora tinha em sua formação a consciência da necessidade da formação leitora da literatura na formação das crianças. Principalmente o de garantir às crianças a função leitora da literatura, uma vez que era comum as crianças observarem a professora manipular os livros, de certa forma eles compreendiam que era algo que a interessava.

A rotina se iniciava com a rodinha de conversa, contação de história ou reconto de história. Logo depois realizavam atividades, com uso de jogos, tampinhas ou atividades diversas.

Um dia da semana era disponibilizado o espaço da sala de leitura, neste espaço assim como na sala de aula eles manipulavam os livros, realizavam as rodas de leitura, exploravam todo o ambiente. Este ambiente era aconchegante, com prateleiras com livros nas paredes, pufes e almofadas confortáveis para este público alvo.

Para as crianças, a sala de leitura era um espaço agradável de estar, aproveitavam cada minuto, esta sala também disponibilizava equipamentos tecnológicos como projetor para assistir filmes e vídeos.

A professora, quando utilizava a sala de leitura, dirigia as atividades em dois momentos: o primeiro permitia que as crianças explorassem o ambiente e fizessem contato com os livros, o segundo momento era a contação da história de um livro escolhido

por eles neste espaço. A escolha do livro era feita em consenso, geralmente por uma curiosidade das ilustrações da obra. Os acervos da sala de leitura eram composto por obras e livros do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola).

Algumas vezes este espaço era utilizado por esta turma para assistir filmes, desenhos ou vídeos de músicas, mas em sua maioria para a contação de histórias e contato com os livros.

Durante o período de observação desta turma, período de aproximadamente três meses, compreendi que é possível realizar um trabalho docente que articule os objetivos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil enfatizam, um deles é articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2012).

Este bem cultural é o livro - os materiais literários, que são disponibilizados à criança que está em seu processo de formação. Ter a experiência de narrar, recontar, fantasiar, desenvolver-se em um espaço que se privilegie as interações, fundamentadas para além de um instrumento pedagógico, mas de formação, é o que a literatura proporciona - a formação humana, desencadeando o desenvolvimento desta criança.

Um dos princípios que devem ser observados nas Propostas Pedagógicas das instituições de ensino de educação infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil (2012) é o princípio estético “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade” (BRASIL, 2012, p. 16). Princípios estes presentes na literatura.

Então, vivenciar esta experiência me permitiu um aprendizado que denomino formação, além de também usufruir dos benefícios que só a literatura propicia.

LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Para Paulo Freire (2009) a leitura da palavra escrita é precedida pela leitura do mundo e que, linguagem e realidade se prendem dinamicamente de forma que não podem ser desvinculadas uma

da outra. O autor indica, com isso, a importância da leitura crítica desde cedo, fazendo com que a criança tenha a percepção das relações entre o texto e o contexto.

No entanto, em boa parte das escolas, o que se vê é uma concepção equivocada do ato de ler. Isso ocorre porque o trabalho com textos muitas vezes é orientado pela noção de que a função da leitura escolar é meramente o aumento de vocabulário (LAJOLO, 1996).

De acordo com os parâmetros da LDB – Leis de Diretrizes e Bases, a escola tem a função de auxiliar no desenvolvimento global da criança, contribuindo para a constituição da sua identidade, do seu autoconhecimento, logo a literatura se constitui como elemento agregador nesta diretriz de formação.

Considerando que se a criança inicia seu desenvolvimento ouvindo e lendo histórias, a mesma terá grandes possibilidades de se tornar um adulto leitor, o que consentirá a atuação contínua do literário no indivíduo.

Para Daniel Pennac (1993), ainda não inventaram fórmulas para formar leitores, mas existem algumas estratégias que podem surtir o efeito de abrir caminhos para despertar o interesse pelos livros:

Para formar leitores, em primeiro lugar, é preciso respeitar os direitos sagrados destes; 1. O direito de não ler, 2. O direito de pular páginas, 3. O direito de não terminar um livro, 4. O direito de reler, 5. O direito de ler qualquer coisa, 6. O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível), 7. O direito de ler em qualquer lugar, 8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali, 9. O direito de ler em voz alta, 10. O direito de calar (PENNAC, 1993, p. 139).

A falha da escola na tentativa de formar leitores tem sido o fato de não considerar os conhecimentos prévios das crianças (FARENZENA; DUPONT, 2010, p. 09), desconsiderando sua vivência e sua bagagem sociocultural.

PNBE: um programa de política pública para a formação do leitor

Em 1997 foi criado o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), fruto de uma política de ampliação e implementação de

biblioteca escolar. O PNBE foi instituído pela Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, sendo criado com o objetivo de auxiliar as escolas públicas na estruturação de acervos de qualidade literária. Uma das finalidades do PNBE é democratizar o acesso de crianças e professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade (PIMENTEL, 2011).

O PNBE é responsável pela aquisição de obras literárias, avaliação e distribuição às instituições de ensino de todo o Brasil. O programa seleciona através de editais instituições que irão participar do processo avaliativo.

Os acervos disponibilizados pelo PNBE são avaliados sob critérios de diversidade de propostas literárias, qualidade textual, qualidade nas temáticas abordadas, qualidade gráfica, com obras de diversas categorias como texto em verso, prosa, imagens e histórias em quadrinhos.

Em 2008 o PNBE passa a atender a modalidade de ensino educação infantil, incluindo pela primeira vez esta modalidade de ensino com objetivo de distribuir acervos de literatura infantil para as instituições de educação infantil.

Segundo Soares (2008), propiciar as crianças de zero a seis anos acesso aos livros tem valor significativo, pois sinaliza a importância, nem sempre reconhecida, da presença do livro e da leitura no processo educativo da criança antes de seu processo de alfabetização formal no ensino fundamental.

POR UMA LITERATURA FORA DA CAIXA

Com todo o avanço nas Políticas Públicas para a formação do leitor e a qualidade de material literário, existe uma triste realidade quando nos deparamos com os acervos e bens literários não acessíveis às crianças.

Antes, tínhamos como dificuldade a falta de acervos e materiais literários nas instituições de ensino da rede pública, mas através de incentivo e programas, cujo objetivo é democratizar o

acesso aos livros literários, obteve-se um amplo atendimento a estas instituições.

Como destaca Paiva (2015):

Num país de pouquíssimas bibliotecas e livros caros, a ação do PNBE, ao longo dos seus 18 anos de existência, com cerca de 300 milhões de livros distribuídos, mais de 400 milhões de alunos beneficiados e um milhão de escolas atendidas, não é pouca coisa. [...] esses números devem ser considerados e comemorados, uma vez que proporcionar o acesso a livros de literatura de qualidade para uma população majoritariamente sem recursos e sem incentivo à leitura já é uma grande vitória. (PAIVA, 2015, p. 163).

Atualmente, o desafio é fazer com que as crianças da educação infantil e demais segmentos da educação usufruam deste bem cultural – o livro. É direito de nossos educandos. O livro é um bem cultural, logo deve ser acessível a todos.

Aparecida Paiva (2012) destaca que em recentes pesquisas sobre distribuição e acesso aos materiais literários, observou-se que parte deste material permanece em caixas, longe de seu destinatário – as crianças.

Ainda segundo a autora, um dos motivos recorrentes dessa prática está associado à falta de formação dos mediadores de leitura. Enfatiza que deva existir uma divulgação do programa de distribuição de livro (PNBE), como também uma apropriação por parte da equipe escolar.

A pesquisa da Professora Aparecida Paiva foi realizada na rede pública de ensino da cidade de Belo Horizonte, e contou com a participação das 181 escolas. A autora (2012) considera a importância do PNBE enquanto política de acesso e distribuição de livros, mas adverte que a política de distribuição de livros não vem acompanhada de uma formação de mediadores de leitura. Ressaltando que atualmente os livros chegam às bibliotecas, mas permanecem dentro das caixas.

Outro fator de destaque na pesquisa foi a falta de conhecimento por parte dos professores da entrega dos livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Ainda de acordo

com Paiva (2012), esses profissionais desconhecem o paradeiro dos livros, logo como pensar em políticas de formação de leitor?

Então, compreende-se a importância da formação deste professor mediador dos espaços de leitura, pois a ele estão inerentes responsabilidades das quais as crianças se apropriam e se espelham.

Refletindo sobre os questionamentos de Aparecida Paiva é relevante a criação de estratégias e formação para os profissionais das instituições de ensino, cujo objetivo inicial é promover a divulgação dos acervos e obras recebidos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, como também direcionar os acervos para os espaços destinados, como sala de leitura e sala de aula.

A autora ressalta a importância de um programa para a formação dos mediadores de leitura. O Brasil avançou através de políticas públicas e programas para a distribuição e acesso aos livros e acervos literários. Hoje contamos com grande quantitativo de escolas e crianças atendidas pelos programas oficiais, contudo há de se pensar na formação do profissional que atua nas instituições de ensino, muitas vezes desviado de função, deslocados para esta função, mas sem uma formação ou qualificação para desempenhar com êxito esta função.

ESPAÇOS DESTINADOS A LITERATURA NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Sala de Leitura

A sala de leitura é espaço de estimulação à leitura, lugar para desenvolver interesse pelos livros, enriquecer e despertar a criatividade, como também local de guarda, armazenamento de acervos e empréstimo de livros. O trabalho norteado pela literatura faz da sala de leitura um espaço destinado a enriquecimento cultural.

Compreendemos que a verdadeira leitura é aquela que vai além da decodificação, consiste em processo contínuo que leva a reflexão, análise, amplia a visão de mundo, levando o leitor a

interagir com a obra. E sob este olhar, a sala de leitura se caracteriza como espaço significativo e de liberdade.

O espaço de leitura na escola tem que invocar um caráter imaginário para a criança. Fazer com que suscite experiências culturais e históricas, levar o leitor a despertar para a prática de leitura. Neste sentido, o educador deve ser comprometido com a prática da leitura de livros e textos, com o propósito de estimular o senso crítico da criança.

Um dos objetivos da sala de leitura é convidar as crianças à leitura, é disponibilizar às crianças interação com os acervos literários. Espera-se que o leitor realize múltiplas leituras e que o contato com as obras literárias proporcione prazer em suas leituras.

Cosson (2007) destaca que a escola que objetiva a formação do leitor literário deve ter como princípio o ensino da literatura sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige (COSSON, 2007, p. 23). Para isso, torna-se inevitável pensar a qualidade do material literário oferecido às crianças e a formação dos profissionais mediadores da leitura literária.

E o professor como mediador deste processo cabe apresentar o mundo da literatura à criança, propor a fantasia, a imaginação, estimulando o diálogo e a troca de experiências (OLIVEIRA, 2010).

Cantinhos de Leitura

Na organização do espaço das salas de aulas da educação infantil encontramos os cantinhos de leitura. Trata-se de um campo temático dentro da sala de aula, cujo objetivo é despertar e estreitar os laços com as crianças à prática de leitura, principalmente a literária.

Neste espaço é privilegiado o contato com os livros, realizam-se atividades como as rodas de leitura e as contações de histórias. Corsino (2010) citando Perroti (2004) destaca como estações de leituras:

As estações de leitura podem ser cantos nas próprias salas de aula. Podem também ser salas de leitura ou bibliotecas escolares, estantes, caixas,

armários, baús e tantos quantos forem os formatos que possam inventar. (CORSINO, 2010, p. 188).

Nesses cantos o objetivo é permitir o contato e a manipulação do livro pelas crianças, e as atividades que derivam desta interação são as mais diversas, como: teatro de fantoches, reconto de histórias, leitura de poemas e poesias.

Segundo Corsino (2010), “nas estações, professores e crianças caminham entre histórias, personagens, poemas, ritmos, brincadeiras, ilustrações, gêneros, autores e seus estilos” (2010, p.188).

O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998) salienta que

A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável convidativo à escuta atenta. (BRASIL, 1998, p. 143).

O RECNEI ainda sugere algumas orientações que podem ser utilizadas neste espaço proposto à leitura na sala de aula, são elas:

- dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc., classificados e organizados com a ajuda das crianças;
- organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si. Para as crianças é fundamental ter o professor como um bom modelo. O professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças;
- possibilitar às crianças a escolha de suas leituras e o contato com os livros, de forma a que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas;
- possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com os familiares. (BRASIL, 1998, p. 144).

É possível perceber que são necessários vários elementos para colaborar para a formação da criança, a qualidade dos acervos, a

organização do tempo e do espaço, a responsabilidade enquanto mediador neste processo, o exemplo de leitor, o uso e a manipulação dos livros e acervos literários e, sobretudo propiciar este momento de interação, que instiga, provoca, estimula, conscientiza e desenvolve a capacidade de cada educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as reflexões tecidas ao longo deste trabalho a partir de seus objetivos propostos é possível concluir que a leitura contribui de forma efetiva como um aliado em potencial na produção de sentidos, uma vez que atua no imaginário das crianças, penetra no espaço lúdico e aguça criatividade. Ela é, também, uma das responsáveis por desenvolver o senso crítico dos sujeitos. Porque a leitura, quando ultrapassa os limites da decodificação, possibilita formular novos sentidos e conhecimentos.

É reconhecido que o professor deva proporcionar encontros entre o leitor e as obras literárias de qualidade utilizando-se de uma metodologia adequada, contribuindo para que o leitor tenha condições, a partir de cada leitura, de buscar os significados com as demais leituras com que se depara ao longo da vida.

O professor é o agente mediador na construção de crianças leitoras. Ele faz o elo do leitor iniciante ao mundo da literatura, além de promover o acesso das obras literárias ao alcance das crianças, de forma que o educando faça diferentes interpretações deste material, e se enriqueça culturalmente.

Com relação aos espaços destinados a literatura na educação infantil verificou-se que é possível explorar o espaço da sala de aula e da sala de leitura, entendemos que estes espaços possuem a responsabilidade em despertar nas crianças e alunos a prática e o gosto pela leitura.

Sobre a constituição dos acervos nos espaços de educação infantil constatou-se que são construídos a partir de programas como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), para a

distribuição de obras de literatura as instituições de ensino da rede pública. Contudo, atualmente se faz necessário uma política/programa para formação dos mediadores de leitura, como também para a divulgação dos acervos disponíveis nas escolas.

Refletindo sobre o uso da leitura literária na educação infantil concluímos que é possível a realização de um trabalho que ofereça a literatura arte, pautada nos princípios básicos como: o diálogo, a interação, a troca de experiências.

Assim, importa que a escola abra espaço para literatura para promover o diálogo interativo entre leitor e o texto, distante do caráter do didatismo e da instrumentalização pedagógica, e que não despreze a função lúdica da leitura literária, para que se possa formar leitores plurais e, como resultado cidadãos dotados de autonomia, senso crítico, preparados para a vida social.

LITERATURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Paixão da Costa
Renato Nogueira

RESUMO

Quais são as possibilidades da literatura ajudar as professoras da educação infantil a combater o racismo? A partir dessa questão esse texto tem o intuito de refletir o lugar da literatura infantil no que diz respeito à recepção das demandas antirracistas postas pela legislação educacional brasileira no contexto da educação infantil. Nesse sentido, entendemos que as políticas públicas podem abrir possibilidades para discutirmos o racismo na infância, apontando a influência de uma literatura infantil antirracista na construção da identidade negra da criança. Assim, observamos o processo de construção identitária da criança, a legislação antirracista no currículo e as obras literárias que problematizam as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: educação étnico raciais; educação infantil; literatura infantil.

Ah! tu, livro despretenso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal.

Pois não basta um pouco de atenção dada a uma leitura para revelar uma preferência ou uma aprovação. É preciso que a criança viva a sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação.

Cecília Meireles

Nós começamos com uma pergunta: quais são as possibilidades da literatura ajudar as professoras da educação infantil a combater o racismo? Ora, quando o assunto é educação das relações étnico-raciais, o histórico é longo. Como marco histórico destacamos: a instituição em 09 de Janeiro de 2003 da orientação, por parte do governo federal, de que as disciplinas de História, Artes e Literatura incluíssem obrigatoriamente abordassem conteúdos africanos e afro-brasileiros em seus currículos; no ano de 2004, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; no ano de 2008 uma nova Lei foi assinada a Lei 11.645/2008 incluindo conteúdos de História e Culturas dos Povos Indígenas, neste mesmo ano, o Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas foi promulgado. Outro dispositivo legal importante foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 22 de dezembro de 2017. Um dos seus papéis chave é cumprir o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014. Na BNCC consta: “a inclusão dos temas obrigatórios [...] como história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve passar a dimensão puramente retórica”. (BRASIL, 2017, p. 401).

Esse breve panorama ajuda a informar aspectos-chave da obrigatoriedade de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas em todos os níveis (educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio; educação superior)¹ e modalidades (educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial)² de ensino. Esse desafio está colocado para todas as instituições de ensino, públicas (criadas ou incorporadas, mantidas

¹Art. 21 da LDB (BRASIL, 2013, p. 17)

² Nas seções

e administradas pelo poder público)³ e privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas)⁴.

Nesse sentido, podemos afirmar que as políticas públicas abrem possibilidades para que possamos responder a questão que move essa pesquisa “como implementar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação infantil?”. A nossa hipótese é simples: através da literatura infantil. Mas, daí surgem outras questões: que tipo de literatura? Literatura infantil com protagonismo negro.

A LITERATURA INFANTIL EM QUESTÃO

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto:
a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação.
(LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17).

Sem dúvida, estudos têm apontado que a presença da literatura infantil nos contextos escolares vem de longa data associada a algum “deve servir para” isto ou aquilo. Mas, nós estamos de acordo com observações de que a literatura infantil tem valor em si mesmo (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). Mas, aqui nosso intuito é tratar da literatura no que diz respeito à recepção das demandas antirracistas postas pela legislação educacional brasileira no contexto da educação infantil. Por essa razão, debruçamo-nos sobre um crivo investigativo: a presença de personagens negros na literatura infantil. No Brasil até a década de

³ Art.19 da LDB (Idem, p. 16)

⁴ Art.20 da LDB (Idem, p. 16-17)

1980, os levantamentos feitos na área demonstram que a presença negra era pequena e ocorria muitas vezes de modo estereotipado. Nessa época, a esmagadora maioria dos textos literários infantis era protagonizado por personagens brancas. Não encontrávamos negras e negros em posições protagonistas. Segundo Kaercher (2006) raríssimas eram as obras com protagonistas negros e, em geral, as personagens racializadas traziam elementos depreciativos das culturas e identidades afro-brasileiras. Baseando-se em estudos mais atuais encontramos mudanças em relação ao quadro diagnosticado acima. Debus (2007) buscou em seu estudo identificar títulos que tendem à construir a representação das personagens negras por um viés mais realista. A autora percebeu, a partir da leitura de quatro títulos, tentativas, de construção de personagens sem estereótipos, marcados pelos conflitos de pertencimento a uma identidade étnico-racial e o seu reconhecimento. Nas contribuições de Martins e Cosson (2009), em análise da produção editorial produzidas ao século XXI, chega-se a conclusão que “há uma grande diversidade, tanto em termos de qualidade, quanto em termos de autoria e de gêneros, nas obras literárias voltadas para crianças e jovens que buscam um novo olhar para a questão racial”. (MARTINS; COSSON, 2009, p. 53).

Segundo Silva (2014) a literatura infantil é um elemento parceiro e importante no desenvolvimento da autoestima, cognitivo e social das crianças, através das histórias elas se veem, relacionam os conflitos fictícios com os quais vivenciam, trabalham oralidade, atenção, aprendem a fazer uma leitura de mundo e despertam o gosto pelos livros literários. Contudo, se a criança não se vê, pois, a realidade retratada na história não é a dela ou é apresentada de forma depreciativa carregada de estereótipos é esperado que a mesma não viesse a desenvolver uma imagem positiva dela própria.

Nos estudos de Martins e Cosson (2009) encontram-se três tipos de obras literárias: as narrativas tradicionais africanas traduzidas de autores africanos; as narrativas africanas contemporâneas produzidas por autores africanos; e, por fim as

biografias de personalidades negras da história. O presente estudo busca abordar como se encontra as representações raciais para o processo de construção da identidade negra nessas obras literárias. Sendo assim, com uso de 13 obras publicadas no Brasil destinadas ao público infantil serão apresentadas três tendências que reportam as questões étnico-raciais. Nessa perspectiva o texto segue baseando-se nas contribuições do artigo intitulado *A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas* (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2015).

Nele as autoras apresentam uma metodologia para análise da produção literária infantil que trata das relações étnico-raciais. Nós vamos assumir esse referencial para empreender análises de 13 livros sob esse crivo. Os livros foram escolhidos por serem publicações de literatura infantil com personagens negras protagonistas e/ou que trabalham temática da diversidade étnico-racial num período um pouco superior a uma década. O critério foi pela escolha de livros que tivessem personagens negras(os) na capa ou títulos que façam alusão ao tema da diversidade étnico-racial. Livros escolhidos para análise seguem abaixo:

Livro 1. ALCÂNTARA, Ivan; FOOT, Newton. **Todo mundo é igual: conversando sobre o racismo.** São Paulo: Escala Educacional, 2004.

Livro 2. BELINKY, Tatiana. **Diversidade.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

Livro 3. BERGH, Inge; MISSCHAERT, Inge. **A Jornada do pequeno senhor tartaruga.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2014.

Livro 4. DALY, Niki. **Feliz aniversário, Jamela!** São Paulo: Edições SM, 2009.

Livro 5. DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou.** São Paulo: Editora Cosac Naif, 2004.

Livro 6. FREEMAN, Mylo; SALLES, Ruth. **Princesa Arabela.** São Paulo: Editora Ática, 2008.

Livro 7. GOMES, Nilma. **Betina.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

Livro 8. MARTINS, Georgina. **Minha família é colorida.** São Paulo: Edições SM, 2005.

Livro 9. OLIVEIRA, Kiusuam. **O mundo no black power de Tayó.** São Paulo: Editora Petrópolis, 2013.

Livro 10. PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente.** São Paulo: Editora Panda Books, 2002.

Livro 11. ROSA, Sonia. **O menino Nito – então homem chora ou não?** Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

Livro 12. ROSA, Sonia. **Esperança Garcia.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

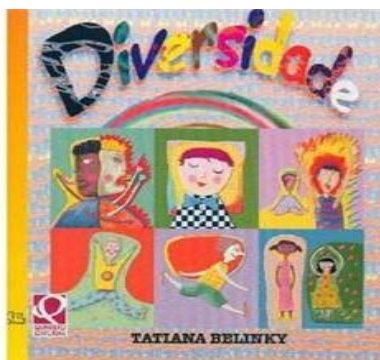
Livro 13. SANTANA, Patrícia. **Minha mãe é negra sim!** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

Capas dos livros

Imagem 18 – Livro 1



Imagem 19 – Livro 2



Fonte: acervo da internet

Imagem 20 – Livro 3

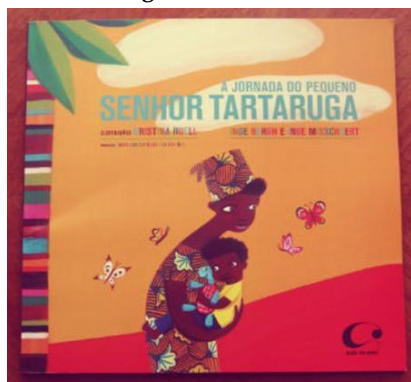
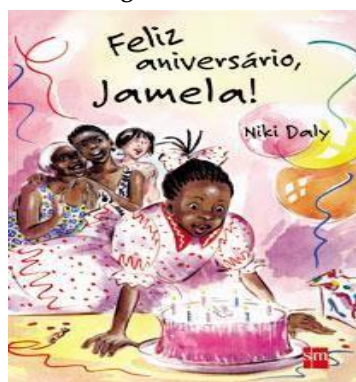
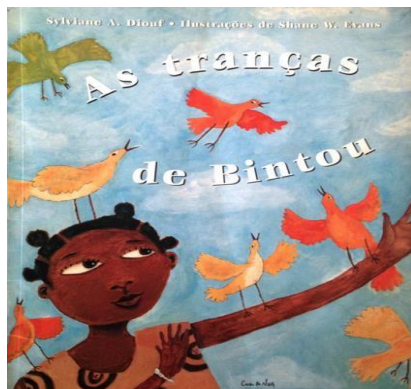


Imagem 21 – Livro 4



Fonte: acervo da internet

Imagem 22 – Livro 5



Fonte: acervo da internet

Imagem 23 – Livro 6

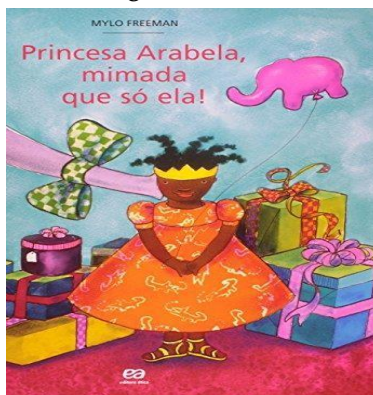
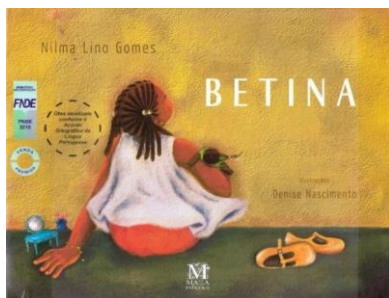


Imagem 24 – Livro 7



Fonte: acervo da internet

Imagem 25 – Livro 8

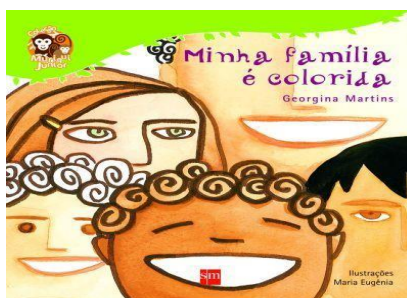


Imagem 26 – Livro 9

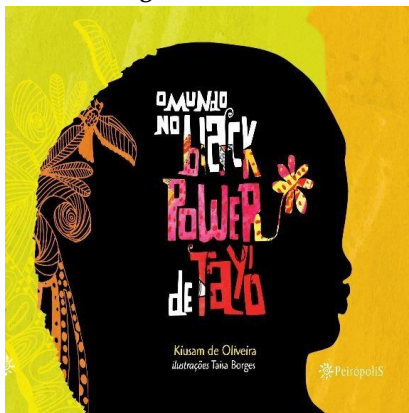


Imagem 27 – Livro 10



Fonte: acervo da internet

Imagem 28 – Livro 11

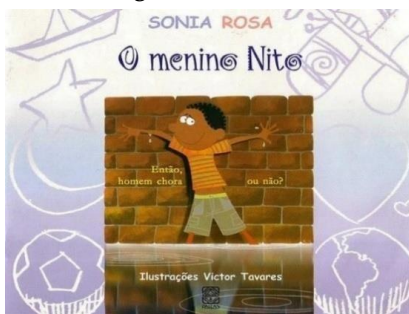
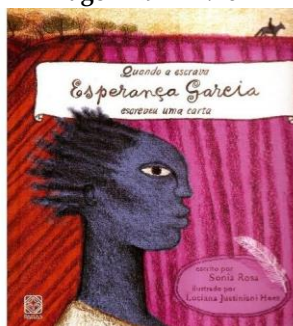
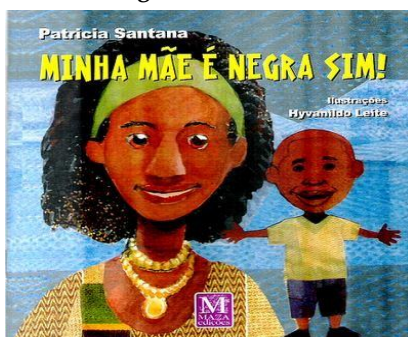


Imagem 29 – Livro 12



Fonte: acervo da internet

Imagem 30 – Livro 13



Fonte: acervo da internet

De acordo com os estudos coordenados por Kirchof, Bonin, Silveira (2015), as tendências são: 1ª) Situações de racismo integram o conflito central da narrativa; 2ª) Os conflitos da trama não passam pelo racismo; 3ª) A trama celebra a diversidade étnico-racial .

Na primeira tendência, as relações étnico-raciais emergem através de situações de racismo. Essas circunstâncias são elucidadas. As pessoas que lêem são convidadas ao enfrentamento do racismo. O objetivo é valorização das culturas afro-brasileira e africana e a afirmação da identidade racial negra através dos personagens protagonistas que superam a discriminação. Os elementos presentes nessas obras literárias tratam de preconceito, discriminação racial, racismo propriamente e valorização da cultura negra, ressaltando modalidades de resistências para uma educação antirracista. Nessas obras, encontramos diversas formas de resolver as situações de racismo. A figura do adulto aparece com alguma frequência, algum mais velho intervindo no enredo para valorizar a negritude. O protagonismo negro impõe saídas nas quais, crianças recusam a discriminação racial e afirmam sua identidade negra, seja através do cabelo ou de outro marcador racial. É comum que os livros abordem saberes sistematizados nos discursos de pessoas mais velhas ou mesmo de alguma criança, incluindo a protagonista em algum ponto do enredo. Nós também notamos, variedade dos cenários que transitam as narrativas, os significados visíveis e ocultos das cenas apresentadas, os recursos de humor que integram os textos verbais e a cautela das ilustrações feitas em rica variedade de cores permite leitura agradável, crítica e informativa.

Enquadram-se, nessa tendência, os livros: *As tranças de Bintou* (livro 5), *Betina* (livro 7), *O mundo no Black Power de Tayó* (livro 9), *Esperança Garcia* (livro12) e *Minha mãe é negra sim* (livro 13).As narrativas perpassam por diferentes contextos no (livro 13), aponta a personagem ilustrada pela figura da professora de artes responsável por provocar o constrangimento do ser negro em um contexto escolar. A professora aconselha ao menino Eno retratar a sua mãe durante uma atividade escolar com a cor amarela por ser mais bonita, desqualificando a opção do menino antes feito o

desenho usando a cor marrom. “Eno, ficou entristecido. Uma tristeza fininha que doía, e ele sem sabe falar por quê”. (p. 6)

Ainda no (livro 13) é possível observar a intervenção do adulto para esclarecer as questões que permeiam os aspectos étnico-raciais, o avô do menino conforta a angústia de Eno reportando-o para o ensinamento da história africana e a valorização do povo negro através de sua luta:

Eno não suportava mais tanto silêncio e resolveu contar ao avô o motivo da agonia. O avô ouviu tudo, pensou, mastigou vento, coçou a cabeça. E começou. Falava de uma forma que só avô sabe, dando uma aula mansa, contando do tempo antigo, falando das coisas de hoje em dia. Falou de racismo, das dificuldades que as pessoas negras enfrentaram e enfrentam para serem aceitas neste mundo (SANTANA, 2008, p. 21- 22).

No (livro 7) a figura da avó de Betina, menina negra protagonista da narrativa surge como aquela que exalta as tranças nagô, características da aceitação do cabelo crespo. A menina Betina deixa claro o orgulho por suas características da identidade negra. “[...] – Eu sei, vó! Mas, mesmo assim, dói! Ainda bem que, depois do penteado pronto, eu me sinto bem! – Disse a menina, com cara de levada.” (p. 6).

O (livro 7) também aponta a questão do lidar com as situações que insistem em oprimir as crianças que adotam posicionamentos enquanto crianças negras:

Mas havia também quem não gostasse das tranças de Betina. Menino e menina que torciam o nariz e puxavam as tranças da garota quando ela estava distraída. Betina respondia, de forma energética, não deixava passar nada. - Para com isso! Tá com inveja, é?! Se quiser, peço a minha avó para fazer trancinha no seu cabelo também. (GOMES, 2009, p. 12).

Logo no (livro 7) o respeito pela ancestralidade aparece, pois, a avó de Betina diz a neta que sente está prestes a se encontrar com as pessoas que nasceram bem antes delas, citando pessoas essas como pessoas de África. Assim como os ensinamentos que são

deixados pelos mais velhos, presente na cultura africana. A avó de Betina passa a neta as habilidades em fazer as famosas tranças:

O tempo voou mais um pouco. Daquele dia em diante, a avó passou a ensinar Betina a trançar. A menina aprendia com rapidez e, a cada vez, trançava melhor. Trançava o cabelo da mãe, das irmãs, dos irmãos, dos primos, dos vizinhos e acreditem!!! Até da avó! (GOMES, 2009, p. 18).

A menina negra Betina pelo qual gira a trama do livro 7 cresce e vira uma cabeleira especialista em tranças. É convidada a compartilhar suas experiências em uma Escola Municipal de seu bairro. Naquele espaço, Betina traz para as crianças o quanto é importante a arte da trança em sua família. Ensino deixado pelas mulheres da casa dela e que acontece em demais países principalmente no país africano dotado de comunidade negra.

“- Poxa! – Suspirou uma menina negra sentada bem à frente de Betina. – Então, a gente tem muita história para aprender e para contar. Fale mais, Betina!!!!” (GOMES, 2009, p. 22). A valorização da estética negra aparece também no livro 5, onde encontramos uma narrativa que gira em torno de uma menina (negra), Bintou, a qual deseja muito retirar seus biotes e adotar as tranças usadas por sua irmã mais velha. Bintou no início da narrativa acha seu cabelo bobó e sem graça. O enredo passa por uma festividade, o batizado do irmão caçula de Bintou e logo reuni membros da família, tias, primos, irmãs e a figura do mais velho muito autêntica nos livros de representação étnico – racial, a avó. A menina Bintou indaga a avó o porquê de não ser permitido o uso das tranças. A mesma explica que só quando for uma mulher poderá usar as desejadas tranças. De acordo com a tradição da comunidade negra na qual vivem, explica a sua avó, crianças negras usam biotes. A menina Bintou não fica muito satisfeita e sonha ainda com suas tranças iguais da sua irmã, contudo após uma noite de sono é acordada por sua avó que a posiciona em suas pernas e começa a pentear seus cabelos usando um óleo perfumado. Ao acabar Bintou percebe que seus biotes estão enfeitados. É o suficiente para a menina enxerga-

se diferente e feliz por sua aparência. Agora Bintou se acha a menina do cabelo macio e bonito, satisfeita com seus birotos.

No livro 9 é compartilhado com o leitor a proposta de glamourizar os traços fisionômicos da criança negra e admirar o cabelo Black Power como penteado do cabelo crespo usando diferentes maneiras de enfeitá-lo, borboletinhas, florzinhas, tiaras durante a narrativa.

Segundo Oliveira (2013), Tayó é uma menina cheia de autoestima, capaz de enfrentar as agressões dos colegas de classe, que dizem para Tayó ter o cabelo ruim. “[...] – Meu cabelo é muito bom porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo porque não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso”. (OLIVEIRA, 2013, p. 27). Com essa abordagem o livro aponta para a riqueza cultural de um povo negro.

O (livro 9) aponta de forma peculiar como a vivência de preconceito e discriminação racial fere o outro. Trás uma associação que as palavras que dizem para a menina negra Tayó projeta para as memórias do sequestro dos africanos, sua vinda ao Brasil de forma imposta nos navios negreiros e pelas correntes que os aprisionavam. De alguma forma tudo estaria guardado no fundo da alma de Tayó. Contudo, quando a protagonista da narrativa se recupera das situações desagradáveis logo ousando em seu penteado cores alegres adentram para as contribuições que os negros deixaram e preservam como as danças, os jongsos, as religiões de matriz africanas, as brincadeiras, os cantos... (p. 31)

A personagem Tayó traz para concluir sua narrativa que é uma verdadeira princesa onde seu cabelo black power é sua coroa real. Logo nesse livro é notório o fator de legitimação da identidade negra de forma positiva. A criança se descobre e se reconhece.

A fim de ter um livro que apresente ao leitor a história de luta e superação do povo negro apontamos o livro 12. Essa obra literária traz em sua narrativa a história da escravizada Esperança Garcia, uma mulher que assume um ato de resistência ao escrever uma carta na busca por estar novamente perto de todos os membros de sua família. Esperança Garcia foi cruelmente separada de seu

marido e seus filhos. Mas, mesmo vivendo em outra fazenda separada da família, em nenhum momento esboça desacreditar que poderá ter um final feliz: “Mais um dia passou e não tive nenhuma novidade... Quem sabe amanhã terei uma surpresa!” (ROSA, 2008, p. 19). A narrativa encerra com Esperança Garcia esperando a resposta de sua carta, contudo sua escrita torna-se pública transformando-a em uma mulher guerreira, a primeira a escrava redigir uma carta de petição no Brasil.

A segunda tendência: a presença negra na literatura infantil sem um conflito específico. Nesse caso, os personagens negros infantis são inseridos em tramas cujos principais conflitos não decorrem diretamente de questões étnico-raciais e, portanto, nessas obras, não são focalizadas situações de discriminação e preconceito racial. Frequentemente os personagens negros são caracterizados como tais apenas nas ilustrações, numa proposta que se poderia denominar de representação naturalizada da diversidade étnico-racial brasileira. A questão de discriminação racial não aparece nos contextos como algo a ser discutido e superado. Em contradição a tendência anterior, nessas obras literárias não é o aspecto racial que gera o desconforto nas narrativas a fim de desenvolver uma ação para um desfecho positivo ou negativo.

Os enredos das obras literárias não apresentam ao público infantil a intenção de ressaltar as questões que desencadeiam para uma abordagem de combate ao racismo exatamente. O que não deixa de ser antirracista, à medida que propõe a naturalização de personagens negras e negros na ficção sem ter a obrigação de lutar; mas, somente viver situações que qualquer criança branca vive sem ser questionada sobre o seu pertencimento racial. O que fica ressaltado é o aspecto literário e estético. A aprendizagem a partir desses livros é de fácil compreensão e costuma apontar para um posicionamento que tolera questões relacionadas com a diversidade, assim como o reconhecimento das culturas com sua ancestralidade. Contudo de acordo com Kirchof e Bonin (2015) esses livros são expressões literárias que não promovem diretamente uma maior reflexão antirracista. É o caso de obras

literárias que se encaixam nessa segunda tendência que ressaltam mais aspectos estéticos do que políticos. O formato peculiar do livro, a forma como dispõe seu contexto e as ilustrações remetem a valorização acentuada do visual. Essa realidade transparece para um olhar atento mais para o estético literário do que o caráter pedagógico observado anteriormente. O que não deixa de ser interessante, à medida que atrai interesse da criança e proporciona uma leitura agradável.

Para apontar o que afirma a segunda tendência foram analisados os seguintes livros: *A jornada do pequeno senhor tartaruga* (livro 3), *Feliz aniversário, Jamela!* (livro 4), *Princesa Arabela* (livro 6) e *O menino Nito – Então, homem chora ou não?* (livro 11).

No livro 3 a narrativa acontece em uma pequena aldeia africana, logo a estética da obra literária fica muito visível ao leitor sobrepondo o enredo da narrativa. É um livro que apresenta os personagens negros com os seus traços fisionômicos bem marcantes assim como as vestimentas africanas com suas estampas coloridas e amarrações no cabelo. Contudo o enredo perpassa pela história do pequeno Yomi, um menino negro doente que precisa ser levado até a grande cidade para receber os devidos cuidados. A mãe de Yomi inicia um grande percurso até a cidade, para distrair o menino narra a história do grande sonho do senhor tartaruga: Yomi se apoia no colo da mãe. Ele está muito cansado! – Vamos lá, diz a mãe. Quer que eu conte uma história no caminho? – Só se for a do senhor tartaruga, resmunga Yomi (BERGH, 2014, p.8). Percebe-se ser um livro que não apresenta ao leitor as questões étnico-raciais.

Em *Feliz Aniversário, Jamela!* (livro 4) trata-se de uma obra literária que narra a história de Jamela, menina negra que está prestes a e para comemorar seus sete anos de vida. Para isso, realizam alguns preparativos, entre eles, a compra da roupa da festa e sapatos novos. Diferentes dos livros da primeira tendência que levantam questões de pertencimento racial em seus conflitos narrativos, no livro 4 é na loja de calçados que inicia o conflito da narrativa, pois Jamela escolhe um par que não está acessível ao orçamento de sua mãe e acaba levando um outro que sirva também para ir à escola. Jamela, porém, enfeita os

sapatos com contas preciosas, coloridas e brilhantes, sem perceber que na verdade o estragava, o que não agradou a sua mãe, deixando tão chateada que não queria ver Jamela por perto. Contudo a solução da menina a leva ao encontro de uma artesã se encanta pela criatividade de Jamela, convida-a a produzir alguns pares. Jamela aceita o convite e passa a vender, na feirinha, sapatos enfeitados, com o dinheiro da venda, a menina realiza o sonho de ter o sapato Princesa e também outro par durável para ir à escola. O que coloca problemas da realidade de Jamela em foco e uma saída interessante. De modo que a criança negra é ambientada em situações que não precisam ser somente de discriminação racial; mas, outros assuntos do cotidiano.

O livro 6 também acontece em uma narrativa que envolve o tema do presente de aniversário. É interessante porque se trata de uma família real (negra), o rei, a rainha e a princesa Arabela. A menina é a aniversariante que já tem praticamente tudo. Daí, como presente de aniversário pede um elefante por ser a única coisa que ainda não possui. O livro faz uma crítica interessante ao consumismo infantil, problematizando o desejo das crianças por comprar incessantemente estimulado por adultos. Na obra, o rei ordena que fossem a procura do elefante a fim de atender o desejo da menina princesa. Arabela ganha o sonhado elefante de presente; porém o mesmo passa a ser um animal triste, comovida a menina leva o presente de volta para casa. A surpresa da narrativa é que ao final de volta para sua família o elefante também deseja um presente, nesse caso uma princesa.

Contrapondo a tendência anterior, trata-se de mais uma obra literária onde não é o aspecto racial que gera o desenrolar do conflito narrativo. Assim como o livro 11 onde a história do menino Nito gira em torno de ser um protagonista que chora muito e a todo instante, e não o por ser um menino negro. A narrativa por um momento encaminha para um discurso até machista: "*Homem não chora!*", "*Você é macho!*", "*Homem que é homem não chora!*" Por fim Nito vai ao médico e desabafa sobre sua aflição por estar engolindo o choro desde o dia que o pai disse a ele que homem não chora. O médico idoso, o acalenta com sábias palavras e acalma o

coração de Nito. A autora problematiza o problema da construção de gênero numa sociedade machista, na qual homens são incitados a não demonstrar os seus sentimentos desde a infância. A reviravolta está em libertar o protagonista dessa prisão

Por fim, na terceira tendência, agrupam-se títulos que, com o objetivo maior de ensinar sobre a diversidade, explanam sobre a mesma em um tom de exaltação tentam convencer usando as palavras. Em tal abordagem, que inclui várias diferenças, as obras também abordam a diferença étnico-racial.

Segundo Kirchof e Boni (2015), as obras literárias que encaminham para um ensinamento de celebrar a diversidade como correspondência ao discurso de *somos todos iguais* têm se multiplicado com mais frequência no início da segunda década do século XXI. Essas publicações procuram convidar quem lê a adotar uma postura de aceitação com o outro por ser diferente seja em seu aspecto racial. A pura aceitação é o mote dessas obras. De modo transversal percebemos a ideia de que “*todos são iguais*”. As narrativas desses livros infantis tendem a levantar reflexões sobre as diferenças e as semelhanças entre as pessoas, concentrando-se nessas últimas. Apontam de forma descritiva e alusiva ora do ponto de vista de um determinado espaço ora colocando a criança como o personagem a indagar as diferenças.

O enredo dos quatro livros enquadrados nessa tendência têm algo em comum, a postura pedagógica parece ser mais relevante do que a narrativa literária propriamente dita. As obras que se enquadram nessa tendência são: *Diversidade (livro 2)*, *Minha família é colorida (livro 8)*, *Tudo bem ser diferente (livro 10)* e *Tudo mundo é igual: conversando sobre o racismo (livro 1)*.

O livro 2 é uma obra literária que aponta para o discurso que *somos todos iguais* perante as diferenças. Apresenta as diferentes características entre os indivíduos de modo bastante acrítico: “De pele clara, de pele escura. De fala branda. O outro, dura”. (BELINKY, p. 22, 1999).

Em *minha família é colorida* (livro 8) apresenta-se no início da narrativa a indagação do menino negro Ângelo que gostaria de

saber o porquê do cabelo dele não voar como de outros entes da família. É uma narrativa que encaminha seu texto para uma justificativa humanista em relação a pigmentação mais acentuada da cor de pele de Ângelo do que seus familiares. O menino tem uma mãe de cabelo ondulados, uma avó negra e o irmão Camilo de cabelos lisos e pele clara. O mesmo fica inconformado como pode ser todos tão diferentes sendo da mesma família? A narrativa enfatiza que a humanidade é diversa e isso pode ser percebido numa mesma família.

O livro 10 aborda a diversidade emergindo um leque de outras questões, tais como: a adoção, separação de pais, deficiências físicas e logo apresenta a ato do preconceito racial como mais um tema não como foco central da narrativa. E em *Todo mundo é igual: conversando sobre o preconceito* (livro 1) propõe para quem lê, reconhecer um argumento que chega a ser ingênuo:

“Existem algumas pessoas que acham que uns são melhores que os outros por causa da cor de pele. Aí maltratam quem é diferente delas, ofendem e às vezes, até dizem que os outros não têm os mesmos direitos.” (ALCÂNTARA, 2004, p. 2).

A narrativa segue apontado que os fatores diferentes não podem ser motivos de preconceito racial e que todos devem ser respeitados igualmente. Fatores esses que se enquadram em habilidades para esportes sendo de estatura alta ou baixa, pontua que a diferença étnico-racial não poder ser fator determinante para um bom rendimento nas aprendizagens. Considera que ser de cidades ou países diferentes, não os torna diferentes e sim a ideia que somos todos iguais, que temos os mesmos direitos. O texto aborda que ter características físicas diferentes não é motivo para inferiorizar ninguém. O enredo da narrativa em nenhum momento põe para o discurso o fator étnico-racial e sim propaga a diversidade de forma generalizada: “Mas isso não é motivo para pensar que uma aparência é melhor que outra. Sabe por quê? Porque, apesar de sermos diferentes, somos todos seres humanos! E os seres humanos têm os mesmos direitos”. (ALCÂNTARA, 2004, p. 18 - 20).

Na primeira tendência nota-se uma preocupação em se afirmar a identidade negra da criança apontando os traços fisionômicos, as características do cabelo crespo, a cor de pele mais pigmentada como fatores a ser considerados positivos dentro de uma sociedade que a todo momento propaga o preconceito e atitudes discriminatórias, pouco permite que os meios midiáticos e literaturas infantis venham a contemplar o ser negro. Os ensinamentos deixados pelos mais velhos também é relevante nos livros da primeira tendência, a figura do avô ou avó aparece para instruir crianças que se encontram confusas diante de tantas situações constrangedoras que precisam lidar no dia a dia.

A abordagem desses livros nos espaços escolares dá voz as nossas crianças que se reconhecem nos contextos das narrativas e criam coragem de se posicionarem diante das ações que as excluem dos grupos não negros, fator bem apresentado nos estudos de Cavalleiro (2015). Se Vygostky (1991) afirma que os aprendizados adquiridos e processados quando ainda criança é relevante por proporcionar um novo sentido ao indivíduo, cabe ao professor mediador nessa aprendizagem das crianças adotar o uso de obras literárias que se enquadram na primeira tendência na busca de reparar erros que marcam até hoje a população negra de nosso país.

A segunda tendência apesar de apresentar o personagem negro como o protagonista, não dá conta de resolver os conflitos étnico-raciais, pois suas narrativas encaminhas para outros diferentes contextos e utilizam o caráter estético como fator gritante nos livros infantis. O personagem negro aparece nas ilustrações de forma muito naturalizada, o ser negro não é discutido durante as tramas.

Com exceção das produções da primeira tendência muitos desses livros ainda abordam a questão étnico-racial de maneira muito superficial, se enquadra nessa afirmação os livros que levantam a questão da diversidade na terceira tendência, onde concerne diversidade como o fato de ter múltiplos aspectos os quais nos diferencia dos outros, o propulsor para o discurso que nossas diferenças não são subsídios para nos conceituar como diferentes e sim legitimar a fala de que somos todos iguais. As

narrativas não debatem e nem esclarecem as ações discriminatórias que nossas crianças sofrem apenas instruem que não devemos desrespeitar o outro por sua cor de pele mais pigmentada ou diferente da nossa. Generaliza a problemática. O enredo assume um posicionamento mais formativo e pedagógico do que para uma promoção de igualdade racial entre os povos. Busca-se nesse sentindo um ensinamento que devemos respeitar o outro, aceitar as diferenças, mas não direciona para um discurso fidedigno das relações étnico-raciais onde o principal é se reconhecer e aceitar-se, criar base para conviver em um ambiente onde nem sempre as políticas caminham para uma perspectiva antirracista.

Ao final dessa análise editorial percebe-se que nem toda literatura infantil que se define antirracista por seus autores está à altura de ser contemplada como tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Racismo antinegro na infância, importância da identidade e tendências da literatura infantil multicultural

O presente estudo trouxe como proposta apontar como a influência de uma literatura infantil antirracista na construção da identidade negra na educação infantil se dá nos espaços escolares, observando o processo de construção identitária negra da criança, a legislação antirracista no currículo e as obras literárias que emergem as relações étnico-raciais.

No primeiro capítulo apontamos como os processos de construção de identidade passam por diversos fatores. Conforme Munanga (2012), podemos conceber a identidade étnico-racial a partir de análise de, pelo menos, três contextos diferentes: psicológicos, linguísticos e históricos. Não poderíamos investigar o tema da identidade étnico-racial dissociado desses fatores. Mas, sem dúvida, não pretendíamos esgotar o tema e o trabalho teve como foco avaliar algumas obras de literatura infantil, levando em consideração o tratamento da identidade negra.

Vygostky (1991) atenta para a construção do indivíduo que se inicia na relação com outro. Uma das conclusões do nosso trabalho, considerando o interacionismo de Vygostky, é justamente que a valorização da identidade negra deve vir desde a infância para o combate do racismo. Com os estudos de Cavaleiro (2015) e Bento (2012) ficou notório que as práticas dos educadores nos espaços escolares de educação infantil influenciam e bloqueiam a construção positiva da criança negra. Chega-se à conclusão que os silêncios por parte desses educadores diante das situações discriminatórias isolam nossas crianças não dando a possibilidade de reconhecimento e valorização dos seus aspectos étnico-raciais.

Os documentos que regem a legislação determinam que a escola respeite as diferenças, valorizando a história e cultura afro-brasileira e africana. Há o estímulo para o educador estar atuando constantemente em uma formação continuada envolvida na temática racial. Todas as normativas corroboram para que a imagem negativa do ser negro na sociedade venha se modificada principalmente na educação infantil, etapa pela qual a criança está formando diversos conceitos básicos e construindo sua identidade étnico-racial. O estudo da legislação trouxe dois apontamentos: que somente políticas públicas não darão conta de exterminar toda a problemática que envolve as questões étnico-raciais, contudo é importante ressaltar como um avanço para que as próximas histórias apresentadas as nossas crianças sejam diferentes das que são expostas em limitados livros didáticos e de literatura infantil. O discurso adotado precisa estar pautado em uma perspectiva que assuma posturas para desestabilizar as falas que por vezes silenciam a cultura e histórias dos grupos marginalizados. É ofertar às crianças os conhecimentos que explicam e esclarecem sobre seus traços físicos por vezes colocados com tom de desrespeito nos espaços escolares. As crianças precisam ter acesso aos conhecimentos de diferentes culturas, o porquê dos diferentes tons de pele os penteados característicos nas diferentes culturas a fim de que entendam, construam e adotem o seu pertencimento étnico-racial.

A partir do momento que a Lei 10.639/03 passa a existir abre-se o leque de livros infantis que retratam a diversidade étnico-racial do povo brasileiro. Porém ao chegar no terceiro capítulo que apontou trezes obras literárias voltados ao público infantil, logo se percebe que nem todas as publicações atingem da mesma maneira a proposta aqui no estudo apresentada. Somente as obras que se enquadram na primeira tendência reportam para uma narrativa que discute o ser negro diante de uma sociedade que excluem os grupos étnico-raciais, apontando as características e traços fisionômicos da população negra de forma positiva e significativa. Diferente das situações cotidianas dos espaços escolares com comparações simiescas e depreciativas, tais como nos apresenta a pesquisa de Cavalleiro (2015), na qual destacou diálogos e posturas hegemônicas de cunho racista na escola. Na primeira tendência identificamos uma perspectiva antirracista, uma vez que as obras literárias dessa tendência a todo momento colocam em ênfase a problemática étnico-racial, discutem as situações discriminatórias, a aceitação do cabelo crespo, a ancestralidade, a cultura do reportar ao mais velho para conhecer um pouco mais, a cor de pele mais pigmentada como aspecto positivo e a construção de sua identidade negra.

Contudo, observou-se nas obras literárias que há aquelas onde os personagens protagonistas negros só compõe a trama, apresentam o cenário africano, suas vestimentas características de cores vivas e tecidos bem estampados, mas em nenhum momento apontam em suas narrativas um enredo que leve ao leitor a pensar sobre os conflitos cotidianos que permeiam as relações étnico-raciais, tampouco alternativas antirracistas para esses conflitos. Há ainda as obras que promulgam para ações formativas exclusivamente de caráter pedagógico. Usam a problemática da diversidade direcionando para uma ideia da aceitação da ideia: “somos todos iguais”. Ora, o estudo dessa monografia considera que a tese de que todos são iguais camufla os conflitos étnico-raciais e se esquiva de enfrentar o tema do racismo na sociedade brasileira. Neste sentido, nossa análise sobre os livros de literatura

infantil que se enquadram nessa tendência, não são materiais adequados para uso na educação infantil para promoção da identidade negra e combate ao racismo.

Este trabalho pretende ser um canal de diálogo, visando agregar aos instrumentos de análise de educadores da educação infantil e implementadores de leitura que trabalham diretamente com as obras literárias nos espaços escolares, podendo trazer uma reflexão para os mesmos de suas práticas assim como a escolha mais adequada de obras para estar atuando nas salas com as crianças. O trabalho apontou a importância de valorizar a identidade negra

da criança logo quando pequena. As mídias, as revistas, livros e espaços escolares caminham devagar na promoção dessa igualdade racial cabe ao profissional de ensino oferecer à criança essa oportunidade de se reconhecer e ter orgulho de sua cor de pele diante da história de luta que essa carrega. Além de ter-me permitido desenvolver competência de investigação para as abordagens étnico-raciais.

Por fim, o objetivo deste capítulo está em iniciar um debate. Um contribuição para profissionais da educação infantil problematizarem os critérios de seleção de obras literárias para crianças, tendo como objetivo favorecer o combate ao racismo e a afirmação política e cultural da história afro-brasileira e africana, além da identidade étnico-racial positiva das crianças negras.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. A.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.) **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2006. p. 41-63.
- ALMEIDA, Rosangela Doin.; JULIASZ Paula Strina. **Espaço e Tempo na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2014.
- AMÂNCIO, Isis Maria da Costa; GOMES, N. L.; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ANDRADE, Ana Paula Rocha de. **O uso das tecnologias na educação: computador e internet**. Brasília. 2011. 22 f. Monografia apresentada ao Consórcio Setentrional de Educação a Distância, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Goiás como requisito à obtenção de licenciatura em Biologia.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIA, S. C. **História e Políticas da educação infantil**. In: FAZOLO, E.; CARVALHO, M. C. M. P. C.; LEITE, M. I. F. P.; KRAMER, S. (org). *educação infantil em Curso*. Rio de Janeiro: Ravil, p. 9-37,1997.
- BANKS, James A. Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education*. V. 19, 1993, p. 3-49.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006a.
- BARBOSA, Silvia Néli Falcão. **Vem, agora eu te espero - institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo/ orientadora: Sonia Kramer**. – 2013, PUC RJ.

- BARBOZA, Jair. **Schopenhauer: a decifração do enigma do mundo**. São Paulo: Paulus, 2015.
- BASEL, Andreia Paula. **A Educação Física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança**. **Revista Iberoamericana de Educacion**. Rio Grande do Sul, OEI, n.47/3, out., 2008.
- BASÍLIO de M. Priscila, SIQUEIRA, B. Rejane e KRAMER, Sonia. **Escola, currículo e Estatuto da Criança e do Adolescente na luta por direitos**. In: ZENAIDE, T. Nazaré de Maria, FERREIRA G. Fátima de Lúcia e GENTLE M. Ivanilda. **O Eca nas Escolas: Reflexões sobre seus 20 anos**. João Pessoa: UFPB, 2013.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BEINEKE, Viviane. **A música nas práticas criativas da educação infantil**. In: Pátio – educação infantil. Ano XI, número 37, OUT/DEZ 2013.
- BENTO, Maria Aparecida. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais/** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2012.
- BHERING, Eliana; DE NEZ, Tatiane B. **Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V. 18, n. 1, p. 63-73. Jan.-Abr./ 2002.
- BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. **A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração**. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo. n. 106, p. 191-216, Março/1999.
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007, p.33-45. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 09/jul/2015.

BORBA, Angela. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Tânia de Vasconcellos (Orgs.). 1ª Ed. – Niterói: EdUFF, 2008.

BORBA, Angela. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. (Orgs.) Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. 48ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

BOTH, I. J. Municipalização da educação. Uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental. Campinas: Papyrus, 1997.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcilio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

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

BRASIL **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica Brasília, v. 1, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil**. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm: Acesso em: 10/11/15.

BRASIL. Coordenação Geral de educação infantil. **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações** / Monica Correia Baptista [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015. 187 p.; 27 cm. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/LEPI/Lit-EI-acervos-espacos-mediacoes.pdf>, acesso em 13/03/2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Alerj. Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394/96. 20 de dezembro de 1996. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.394: Lei das Diretrizes e Bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Semtec, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 23/01/16.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Brasília, DF, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em 05/12/15.

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

Brasil. **Literatura: Ensino Fundamental**. Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. MEC/UNICEF. **Brinquedos e brincadeiras de creches. Manual de orientação pedagógica**. Brasília: 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Resolução CEB N.º 1, de 7/04/1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> e

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>.

Acesso em 14 de abril 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Que altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Para a educação infantil.** Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2008. v. 2.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica /** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, Volume 1, 1998a.

BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/ Secad, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: Brasília: MEC/SEF, 1998.1v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 18/03/2016

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 20 de março de 2009**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, FNDE. 2009. Decreto nº 6.319, de 20/12/07. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000007&seq_at

o=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC, Acesso em novembro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, Volume 2, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, Volume 3, 1998c.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRITO Alencar, Teca. **Música na educação infantil. Propostas para a formação integral da criança**. Ed. Peirópolis. Ministério da Educação FNDE. PNBE professor 2013.

BRITO, Teca Alencar de. **Educação musical: território para a produção musical infantil.2012**. Disponível em:
<<http://avisala.org.br/index.php/assunto/aprendendo-com-a-crianca/educacao-musical-territorio-para-a-producao-infantil/>. Acesso em 20 de março de 2016.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BUIM, Dagoberto Buim, Arena; LOPES, Naiane Rufino. **PNBE 2010: personagens negros como protagonistas**. Educ. Real.; 38(4); 1147-1173; 2013-12SciELO Brasil | Idioma: Português.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, coleção163 Primeiros Passos, 2010.

CAGNETI, S. SILVA, C. Literatura infantil juvenil: diálogos Brasil /África. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CALVINO, Italo. **Assunto encerrado – Discursos sobre literatura e sociedade**. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. **A educação infantil como direito**. In: Insumos para o debate 2. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p.8-14.

CAMPOS, Maria Malta. **educação infantil. Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil melhor**. 2006. Acesso em 30/01/2015. Disponível em: www.reescrevendoaeducação.com.br.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Políticas Públicas para a Educação Infantil - Notas para uma análise das iniciativas governamentais em países do MERCOSUL**. In: XXIV Simpósio e III Congresso Interamericano de Política Administração da Educação: Direitos Humanos e Cidadania: desafios para as políticas e gestão democrática da educação, 2009, Espírito Santo. Programa e Trabalhos Completos. **Cadernos ANPAE**, v.8, p. 1-15, 2009.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **Permanências e descontinuidades no cenário da política de educação infantil brasileira**. In: SILVA, Maria Vieira; MEDINA, Sarita. (Org.). Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil: desafios contemporâneos. 1ed. Uberlândia (MG): Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2014, p. 13-28.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro Sobre o Azul, 1995.

CARIA, Erica. **Rede social: uma proposta pedagógica para educação ambiental**. Campinas - SP, 2012. 49f. Monografia apresentada à Universidade Estadual de Campinas como requisito à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

CARTER, Robert T; GOODWIN, A. Lin. Racial identity and education. *Review of research in education*. V.20, 1994, p.291-336.

CAUGHY, Margaret O'Brien; NICKERSON, Kim; O'CAMPO, Patricia J.; RANDOLPH, Suzanne M. The influence of racial socialization practices on the cognitive and behavioral competence of african american preschoolers. *Child development* 73 (5): 2002, 1611-1625.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus/ Selo Negro, 2001.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. Negro: uma identidade em construção – possibilidades. Petrópolis: Vozes, 1997.

COREA, Cristina; LEWCOVICKZ Ignacio. **El niño como sujeto de derechos.** In: Se acabo la infancia? Ensayo sobre La destitución de la niñez. Buenos Aires: Lúmen/Humanitas, 1999. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/212477684/COREA-LEWKOWICZ-Se-acabo-la-infancia-pdf>>. Acesso em 20 de setembro 2015.

CORSINO, P; NUNES, M. F. R. **Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil.** In: Reunião Anual da Anped, 33. 2010, Caxambu. Anais.

CORSINO, Patrícia (org.). **Travessias da literatura na escola.** Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2014, p. 11 a 18.

CORSINO, Patrícia. **Linguagem e sentido na educação infantil: uma homenagem a Bartolomeu Campos de Queirós.** Revista Salto para o futuro. Ano XXII - Boletim 7 - Outubro 2012.

CORSINO, Patrícia. Linguagem na educação infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. In: **O cotidiano na educação infantil.** Boletim 23, Salto para o futuro, MEC/ Brasil: 2006, p. 28-45.

CORSINO, Patrícia. **Linguagem na educação infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras (O cotidiano na educação infantil).** Revista Salto para o futuro. - Boletim 23 - Novembro 2006.

CORSINO, Patrícia. **Literatura infantil: as crianças e as leituras.** Anais da 16ª Conferência Internacional de Leitura e 1º Fórum Ibero Americano de Literacias. Universidade do Minho, Braga, Portugal, julho de 2009.

- CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações.** In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 183-204.
- CORSINO, Patrícia; PIMENTEL, Claudia; FERNANDES, Mônica Pinheiro. **Reflexões sobre políticas de acesso ao livro e à leitura literária em cinco municípios fluminenses.** Revista Contemporânea de Educação N^o 12 – agosto/dezembro de 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto. 2007.
- COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: Brasil. **Literatura: Ensino Fundamental.** Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil.** Curitiba: IBPEX, 2007.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As Artes no Universo Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- DEBONA, Vilmar. Educação e moralidade em Schopenhauer [Schopenhauer on education and morality]. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 23, n. 40, p. 261-286, 24 jun. 2016.
- DEBONA, Vilmar. Um caráter abissal - a metafísica schopenhaueriana da vontade como caracterologia. *Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer*, Rio de Janeiro, Vol. 4, N^o 1, 1^o semestre de 2013, pp. 33-65. Acesso em 8 de janeiro de 2016.
- DEBONA, Vilmar. **Schopenhauer e as formas da razão: o teórico, o prático e o ético-místico.** São Paulo: Annablume, 2010.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? In: AZEVEDO, Fernando et al (Orgs.) *Imaginário, identidades e margens-estudos em torno da Literatura Infanto-juvenil.* Vila Nova de Gaia: Gailivros, 2007. p. 262-269.

DEBUS, Eliane Santana Dias. VASQUES, Margarida Cristina. **A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola.** Conjectura: filosofia e educação, Caxias do Sul, v. 7, n. 1, p.133-144, 2009.

Decreto nº 16.444, de 2 de abril de 1924 - Publicação Original - Portal Câmara dos Deputados_files.

Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927 - Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em:29/11/15. dezembro de 1996. Brasília, DF, Diário Oficial: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

DIAS, Karina Sperle. Formação Estética: em busca do olhar sensível In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda & GUIMARÃES, Daniela. (orgs.). Infância e educação infantil. São Paulo: Papyrus, 1999.

DIAS, Lucimar Rosa. Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma questão, muitas respostas [dissertação de mestrado]. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: educação infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2001.

DIOP, Cheikh Anta. Nation nègres et culture. V.2. Paris: Presence Africaine, 1949.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco, 1953 – **Por que arte – educação?** João Francisco Duarte Júnior. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991. – (Coleção Ágere).

EHRENBERG, Mônica Caldas. A Linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Revista Pro-Posições.** Campinas, USP. v.25, n.1, p. 181-198, jan/abr 2014.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª. Ed.2008.

FARENZENA, Deline; DUPONT, Judithe Eva. Escola e Leitura: Da coação á autonomia. **V CINFE_Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, Maio de 2010.

FAZZI, Rita de Cássia. O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com a palavra, a escrita! In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda & GUIMARÃES, Daniela. (orgs.). Infância e educação infantil. São Paulo: Papyrus, 1999.

FREIRE, Gilberto de Mello. Casa Grande e Senzala.17ª Ed. Rio de Janeiro, José Olympo, 1975.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa**. 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em 29 de dezembro 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, Moacyr. *A questão da Educação formal/não formal*. Institut International des Droits de L'enfant (IDE) Suíça p. 1-11 Outubro/2005. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf Acesso em 09 /02/2016

GIRARDI, Solange Campelo. **A formação de professores acerca de novas tecnologias na educação**. Brasília. 2011. 20 f. Monografia apresentada ao Consórcio Setentrional de Educação a Distância, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Goiás como requisito à obtenção de licenciatura em Biologia.

GODOY, Eliete Aparecida. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo à luz da teoria piagetiana [dissertação de mestrado]*. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas-Faculdade de Educação, 1996.

GOLDENBERG, M. *A arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. - 14ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015.

GOMES, M. O. *Formação de professores na educação infantil*. -2 ed.- São Paulo:Cortez,-(Coleção docência em formação. Série educação infantil), 2013.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Campinas, v. 29, nº. 1, jan/jun, 2003. p. 167-182.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação e Ações. Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Attílio Brunetta. Petropolis, RJ: Vozes, 1995, p. 29-43.

GUIMARÃES, Daniela. *Construindo um projeto de educação infantil: A Casa Monte Alegre, sua vida e sua história* In:

FAZOLO, Eliane; CARVALHO, Maria Cristina; LEITE, Maria Isabel & KRAMER, Sônia (orgs.). *Educação infantil em Curso*. Rio de Janeiro: Ravil (Coleção da Escola de Professores), 1997.

GUIMARÃES, Daniela. **Entre gestos e palavras: pistas para a educação das crianças de 0 a 3 anos**. In: *Educação OnLine – PUC-RIO*, Departamento de Educação, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria Fernanda e LEITE, Maria Isabel. *História, cultura e expressão: Fundamentos na formação do professor*. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda & GUIMARÃES, Daniela. (orgs.). *Infância e educação infantil*. São Paulo: Papyrus, 1999.

GUIMARÃES, GUEDES & BARBOSA. *Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos*. In: **educação infantil: Formação e responsabilidade**, Sonia Kramer, Maria Fernanda Nunes, Maria Cristina Carvalho (orgs.). – 1ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

HADDAD, Lenira. **A Relação Creche e família: Relato de uma experiência**. Caderno Pesquisa, São Paulo:p. 70-78, fevereiro/1987

HAETINGER, Max G. **O universo criativo da criança: a revolução na sala de aula**. 5 ed. Rio de Janeiro. Wak editora, 2013.

HOOKS, Bell . *Alisando o Nosso Cabelo*. Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005.

Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado do blog coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nossocabelo.html

<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/autonomia.pdf>. Acesso em 01/03/2016

JODELET, Denise **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JODELET, Denise. **Les Représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989.

KAERCHER, Gládis Elise. O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola – 1999. 2006. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas – SP: Papirus, 2012

KIRCHOF, Edgar; BONIN, Iara, SILVEIRA, Rosa Hessel. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências. contemporâneas. *Revista Eletroônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1993.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

KRAMER, S. **Questões raciais e educação. Entre lembranças e reflexões**. In: Cadernos de Pesquisa nº 93. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 66-71, 1995.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. **Gestão Pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, p. 423-454, mai/ago. 2007.

KRAMER, Sônia (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sonia(org). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Atica, 2004

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. **Dicionário de Verbetes on-line – Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=107>, acesso em 12/03/2016.

KRAMER, Sônia. **Formação inicial e continuada: do direito dos professores à escrita e à leitura literária.** In.: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco (organizadores). Formação de Professores, Culturas Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 37 a 49.

KRAMER, Sonia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** In: Revista Teias, 2007 - periodicos.proped.pro.br

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola: leitura, escrita e formação de professores.** São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, Sônia. **Professoras de educação infantil e Mudança: reflexões a partir de Bakhtin.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira e estudos literários. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 36, p. 97-110, julho-dez. 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias.** 6ª. ed., Rio de Janeiro: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias.** 6ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LIMA, H. P. Personagens negros. Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando Racismo na escola. Brasília: MEC, 2000.

LIMA, H.P. Personagens negros. Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação Fundamental. 2001.

LINO, Lemos Dulcimarta. **Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também!** In: Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança/ org. Susana Rangel Vieira da cunha. Porto Alegre. Mediação, 1999.

LOPES, Marceli Ribeiro Castanheira. Descompasso: da Formação à Prática. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel.; NUNES, Maria Fernanda & GUIMARÃES, Daniela. (orgs.). Infância e educação infantil. São Paulo: Papirus, 1999.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

M. R. A literatura infanto-juvenil de matriz afro-brasileira [artigo]. Paraíba: Cadernos Imbondeiro. V.1, n.1, 2010.

MACEDO, Resende Mara Nélia; PEREIRA, Ribes Marisa Rita. **Criança, música e mídia diálogos possíveis na escola.** In: educação infantil em discussão: experiências e vivências. Simone Albuquerque da Rocha (org). Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2008

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **A música na infância e as experiências de compreensão do outro.** In: SALGADO, G. Raquel; ROCHA, Simone A. da. educação infantil 2: as crianças e a linguagem na/da infância. 1ª Ed. Cuiabá: EdUFMT, 2011. (p. 83- 98)

MAGALHÃES, Joana; KOBAL, Marília; GODOY, Regiane. Educação Física na educação infantil: uma parceria necessária. In **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 6 (3): 43-52, 2007.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil.** 2012. 135 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2012.

MAINARDES, J. E MARCONDES, M.I. **Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre a justiça social, pesquisa e política educacional.** Educação e sociedade, Campinas, vol. 30,n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARTINS, Aracy Alves; COSSON, Rildo. A (des)construção das (des)igualdades na literatura infantil e juvenil brasileira. In:

- DIONÍSIO, M. L.; BRANDÃO DE CARVALHO, J. A.; CASTRO, R. V. (Eds.) Discovering worlds of literacy. Proceedings of the 16th EUROPEAN CONFERENCE OF READING and 1st IBEROAMERICAN FORUM ON LITERACIES. Braga: Littera/CIED, Universidade do Minho, 2009. CD-Rom.
- MATTOS, Maria Nazareth de S. Salutto de. **Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz.** 191 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, Abril 2013.
- MELLO, André da Silva et al. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte.** 2014, vol.36, n.2, p.467-484.
- MILSTEIN, Diana & MENDES, Héctor. **Escola, corpo e cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. 17ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MIRANDA, Humberto da Silva. Meninos, Moleques, Menores... Faces da Infância no Recife 1927 - 1937. 2008. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional). Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Recife – PE, 2008.
- MORAN, José. **A educação em tempos de Twitter in A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5 ed. Campinas: Papyrus, 2011. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/twitter.pdf. Acesso em 01/03/2016..
- MORAN, José. **Autonomia e Colaboração em um mundo digital,** Revista Educatrix, n.7, p. 53-57, 2014. Editora Moderna. Disponível em www.moderna.com.br/educatrix.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX. O espírito do tempo- 1. Neurose.** 2002. Disponível em:< <http://copyfight.me/Acervo/livros/MORIN,%20Edgar.%20Cultura%20de%20massas%20no%20se%CC%81culo%20XX%20Neurose.pdf> >. Acesso em 05 de janeiro 2015.

- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. 2011
- MOTTA, Xênia. **Artes Visuais na educação infantil: entre o visível e o invisível no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy - Unigranrio. Programa de mestrado em letras e ciências humanas, Duque de Caxias: 2012.
- MOURA, Tiago Bastos de; VIANA, Flávio Torrecilas; LOYOLA, Viviane Dias. **Uma análise de concepções sobre a criança e a inserção da infância no consumismo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000200016&script=sci_arttext>. Acesso em 30 de agosto 2015.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar**. Editora Artmed. Edição 2002.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília. Ministério SILVA,
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**.3. ed Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- NASCIMENTO, ANELISE MONTEIRO DO. **Infância e experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação, 2013.
- NASCIMENTO, ANELISE MONTEIRO DO; MOTTA, F. M. N. **Políticas e práticas educacionais: um exercício de análise da inclusão da criança de 4 anos na Educação Básica**. In. SILVA, Maria Vieira; MEDINA, Sarita. (Org.). **Trabalho Docente e Políticas Educacionais para a educação infantil: desafios contemporâneos**. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2014, V. 1, 2014.

- NASCIMENTO, M. L.; CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C. F. **As políticas e a gestão da educação infantil: retratos da escola.** Brasília/DF, V. 5, N. 9, p. 201-214, jul./dez. 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 1., p. 81-90, jan./mar, 2008.
- NETO, Sissilia Vilarinho. **A questão da diferença na Educação Física: as concepções de Jocimar Daólio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht.** 2012. 90 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2012.
- NIEHUES, M. R; COSTA, M. O. Concepções de infância ao longo da história. *Rev. Técnico Científica (IFSC)*, v.3, n.1 p.284-289, 2012.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NUNES, Deise Gonçalves. **Sistemas Municipais de Ensino e educação infantil.** ANPED, 25ª Reunião Anual. Caxambu. 2002.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. **educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal.** *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, v. 43, n. 148, abr. 2013.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; DIDONET, Vital; CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** UNESCO, Ministério da Educação/ Secretária de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
- NUNES, Milena de Jesus. **O professor e as novas tecnologias: Pontuando dificuldades e apontando contribuições.** Salvador, 2009, 92 f. Monografia apresentada a Universidade do Estado da Bahia como requisito à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: Brasil. **Literatura: Ensino Fundamental.** Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Personagens Negros na Literatura Infante-Juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes/ [tese de doutorado].- João Pessoa: [s.n.],Universidade Federal da Paraíba-UFBP, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na educação infantil:** Mais que a atividade, a criança em foco. São Paulo: Papirus, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” ou sobre gostos e repertórios musicais. In: Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão. Luciana Esmeralda Ostetto, Maria Isabel Leite. Campinas, SP. Papirus, 2004. (Coleção Ágere).

PAIVA, Aparecida. Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PAIVA, Aparecida. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na educação infantil: uma política em (re)construção. In: Brasil.Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações / Monica Correia Baptista ... [et al.], org. – Brasília: Ministério da Educação,2015.

PAIVA, Silvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. **A Literatura Infantil no Processo de Formação do Leitor.** Cadernos de Pedagogia. São Carlos, Ano 4v. 4 n. 7, p 22-36, jan-jun. 2010.

PANTONI, R. V; PIOTTO, D. C.; VITORIA, T. Conversando sobre sexualidade: questões sobre sexualidade na creche e pré-escola. In: Ferreira [et al.]- 12.ed- São Paulo: Cortez: Ribeirão Preto, SP: Creche Carochinha: CINDEDI, p. 71-75, 2011.

PEDREIRA, André Luiz Simões; SANTANA, Kleverton Bacelar. A Educação do intelecto em Schopenhauer. **Revista Saberes**, Natal, Vol. 1, nº 2, 2009, pp. 05-15. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpn.br/saberes/article/view/581>>. Acesso em: 06 de jan. 2016.

- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.
- PIMENTEL, Claudia. **Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.264f.
- POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.
- PRADO, Alessandra; AZEVEDO, Heloísa. Teoria das Representações Sociais: Revisitando Conceitos e sugerindo caminhos. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2010.
- PRADO, Danda. **O que é família**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013 RIO DE JANEIRO. Registro de Nascimento, Identidade e Cidadania Um Guia para Agentes Sociais, Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro.
- RAMME, Noeli. **É possível definir Arte?** In: ANALYTICA, Rio de Janeiro, vol 13 nº 1, 2009, p. 197-212
- RANGEL, Mary. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas sócio educacionais**. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.
- RENNÓ, Regina. **Lá vem o homem do saco**. São Paulo: FTD, 2013.
- RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (2009). **A Arte de Governar Criança: A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ROCHA, Gildete. “Da literatura negra” à “afro-brasileira”: a busca de uma expressão identitária. [artigo]. Salvador: Universidade do Estado da Bahia- UNEB, 2012.
- ROMÃO, Jeruse. **Por uma educação que promova a autoestima da criança negra**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

ROSEMBERG, Fulvia. **Organizações Multilaterais, Estado brasileiro e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março 2002.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTOS, C.A.S.L; DUTRA, J. D.P. **A importância da relação família-escola para o desenvolvimento integral do aluno das séries iniciais**. Mesquita/ Rio de Janeiro, 2009, 61 f. Monografia apresentada Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto Multidisciplinar. Curso de especialização em “desafios do trabalho cotidiano: a educação das crianças de 0 a 10 anos”.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal e KRAMER, Sônia. **educação infantil: enfoque em diálogo**. Campinas: Papirus. p.17-35, 2011.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: **educação infantil: Enfoques em diálogo**. Eloisa A.C. Rocha, Sonia Kramer (orgs.) – Campinas, SP: Papirus, 2013.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Aforismos para a sabedoria de vida**. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. Tomo I. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Unesp, 2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. Sobre a Educação (Cap. 28 de **Parerga e Paralipomena**). Trad. Rogério Moreira Orrutea Filho. **Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer**, Rio de Janeiro, Vol. 6, nº 1, 1º semestre de 2015, pp. 171-183.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre o fundamento da moral**. Trad. Maria Lúcia Mello e Oliveira Cacciola. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA JR., Hédio. educação infantil e valorização da diversidade: marcos legais. In BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA JR,

Hélio (org.). Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil . São Paulo: Ceert, 2011.

SILVA, Aline. Literatura Infantil Negra. Blogueiras Negras: Salvador, 2014. Disponível em: <http://goo.glesafe.com/?q=Literatura+infantil+negra+ajuda+na+constru%C3%A7%C3%A3o+da+autoestima+e+do+autoconhecimento+das+crian%C3%A7as%2C+alinea+silva>. Acesso em: 15 dez.2015.

SILVA, J. P. A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva, v. 25 | Juiz de Fora | 2011. Disponível em: <http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2011/18_PEDAGOGIA_AConstrucao.pdf>.

SILVA, M. J. L. da (2000). “As artes e a diversidade étnico cultural na escola básica”. In: SILVA, P. B. G.; MONTEIRO, H. M. (2000). “Combate ao racismo e construção de identidades”. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (orgs.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas, Papirus, p.75 -99.

SILVA, Vera Lúcia Neri. Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis – suas implicações no cotidiano educacional da criança negra [dissertação de mestrado]. Niterói (RJ): Universidade Federal Fluminense, 2002.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadora). Escolarização da leitura literária. 2ª.ed., 3ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. Livros para educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SODRÉ, Muniz. A Verdade Seduzida. Por um conceito de Cultura no Brasil. RJ: Codecri, 1983.

SOMBRA, Fabio; PENNA, Sérgio. **Dois Festas de Ciranda (Tradições da Nossa Terra – Cirandas Caiçaras - PNBE 2014)**. Rio de Janeiro: Zit Editora, 2013.

- STAUDT, Leo Afonso. O Significado moral das ações como negação da vontade, para Arthur Schopenhauer. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, Vol. 19, nº. 25, 2004. Disponível em: <http://www.pucpr.br/reol/pb/index.php>> Acesso em : 15 jan. 2016.
- STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol.21, n.53, pp. 69-83, abr., 2001.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed.- Petrópolis,RJ: vozes, 2014.
- TATAGIBA, Ana Paula. **Aspectos da Política Educacional Carioca: Trajetórias da educação infantil**, Rio de Janeiro, 2010, p.275-302. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a06v1867.pdf>.> Acesso em: 27/02/2016.
- TAVARES, Monica. **Fundamentos estéticos da arte aberta à recepção**. ARS (São Paulo) vol.1 no.2 São Paulo Dec. 2003.
- TIRIBA, Léa. Crianças, Natureza e educação infantil. Anped: 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>. Acesso em: 16/04/2016
- TONET, IVO. **Educar para a cidadania ou para a liberdade?** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005 Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> e <<file:///C:/Users/particular/Downloads/9809-29248-1-PB.pdf>>. Acesso em 22 de setembro 2015.
- TORRES FREIRE, José Alonso. **Os saberes da literatura e a formação do leitor**. Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT, nº1, 2010/II.
- TRINIDAD, Cristina Teodoro. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil [tese de doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- TRIUMPHO, V.R. A criança negra e a cultura afro-brasileira. In: NASCIMENTO, E. I. (Org.) A África na escola. Brasília: Senado Federal, Gabinete do senador Adias do Nascimento, 1991.

VALENTE, A.L.E.F. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. In: Cadernos de Pesquisas, nº93, 1995, p.40-50.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Crianças Escravas no Brasil Colonial. 1990. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n11/n11a04.pdf>. Acesso em 11/01/16.

VOLOSHÍNOV, Valentin N. **Que é a linguagem**. In: A construção da Enunciação e Outros ensaios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 131-156.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. ISSN: 1808-6535 Publicada em Junho de 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

Esse livro trata de temas contemporâneos da educação infantil. São pesquisas realizadas no Curso de Especialização em Educação Infantil/MEC/UFRRJ em um contexto em que a Educação e a Formação de Professores eram prioridades nas políticas públicas nacionais.

Seus organizadores são **Anelise Nascimento;**
Eliane Fazolo; Jonas Alves.

E os autores são: Cássia Tallita Rodrigues de Oliveira; Núbia de Oliveira Santos; Luciana da Silva Gomes Ribeiro; Rejane Brandão Siqueira; Aline da Fonseca Barros; Jonas Alves da Silva Junior; Rafaela Rosa da Costa; Iolanda Araujo; Rosana da Costa Lopes; Vilmar Debona; Cristiane Maria de Souza Antunes; Luciana Hallak; Luciana Francisca Paiva da Silva; Anelise Nascimento; Karina Fernandes do Nascimento Marcelino; Edileuza Dias de Queiroz; Monica Ferreira da Silva Vieira; Aristóteles Berino; Suellen Cristina Gomes de Sampaio; Núbia Santos Carolina Brito Pereira; Xênia Motta; Carla Soares de Souza Sampaio; Nazareth Salutto; Catia Lima Costa; Monica Pinheiro; Vanessa Paixão da Costa; Renato Nogueira.

