

ORGANIZADORES
FRANCISCO MARCOS PEREIRA SOARES
NEIDE NAIRA PAZ LEMOS
ANTONIA EDNA BRITO

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL:

FORMAÇÃO, PESQUISA
E PRÁTICA EDUCATIVA
NA INFÂNCIA



Pedro & João
editores

**DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL:
FORMAÇÃO, PESQUISA E PRÁTICA
EDUCATIVA NA INFÂNCIA**

**FRANCISCO MARCOS PEREIRA SOARES
NEIDE NAIRA PAZ LEMOS
ANTONIA EDNA BRITO
(ORGANIZADORES)**

**DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL:
FORMAÇÃO, PESQUISA E PRÁTICA
EDUCATIVA NA INFÂNCIA**

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 dos autores.

Francisco Marcos Pereira Soares; Neide Naira Paz Lemos; Antonia Edna Brito [Orgs.]

Diálogos sobre Educação Infantil: Formação, Pesquisa e Prática Educativa na Infância. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 171p.16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1110-7 [Impresso]
978-65-265-1111-4 [Digital]**

1. Educação Infantil. 2. Formação de professores. 3. Teoria e prática. 4. Prática pedagógica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Felipe Argila

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Este livro representa uma gratificante trajetória de leituras, pesquisas e anseios de professores interessados em discutir acerca da educação infantil sob diferentes enfoques e teorias.

É um prazeroso e gratificante trabalho para todos que compõe esta obra, por isso nossa gratidão aos autores envolvidos nessas intensas e necessárias discussões. Sintam-se abraçados!

Nossa dedicatória e agradecimentos!!!

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.

Perdoai.

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Manoel de Barros, *Compêndio para uso dos pássaros*, 1961)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
Altino José Martins Filho	
APRESENTAÇÃO	15
Carolina Velho	
01 ATELIER PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A PARTICIPAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM REGGIO EMILIA (ITÁLIA)	19
Anne Heracléia de Brito e Silva Jacqueline Silva da Silva	
02 ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	31
Francisco Marcos Pereira Soares Antonia Edna Brito	
03 AVALIAÇÃO EXTERNA E AS INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS DOCENTES E NAS PROPOSTAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
Neide Naira Paz Lemos Antonia Edna Brito	
04 A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR NO PROCESSO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves	
05 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL: TESSITURAS NARRATIVAS	75
Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	

06 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	91
Deyvis dos Santos Costa de Castro Joyce de Lima Pinheiro Florencio Maria Clara da Costa Araújo	
07 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A NATURALIZAÇÃO DO APRENDER	105
Aurelice Maria de Oliveira Paula Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento Laurilene Cardoso e Silva Lopes	
08 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CLASSES MULTISSERIADAS: UMA PRÁTICA DOCENTE MULTIFACETADA	121
Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu	
09 LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE DIÁLOGOS E REFLEXÕES TEÓRICAS	135
Juliana de Sousa Silva Antonia Edna Brito Ilmara Cordeiro Brito	
10 “TÃO FORTE, TÃO PERTO”: A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DE PEDAGOGIA	151
Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento Ana Valéria Marques Fortes Lustosa	
ORGANIZADORES (AS)	165
OS (AS) AUTORES (AS)	167

PREFÁCIO

Altino José Martins Filho¹

A complexidade da infância reverbera na complexidade do fazer-fazendo a docência no percurso da vida cotidiana.
(Martins filho, 2023a)

Ser convidado para escrever o prefácio de um livro é sempre motivo de muita alegria. O coração se preenche de beleza e pulsa em favor de um esperar, pois além de poder acompanhar a feitura da obra na sua gestação, podemos contribuir acenando para a sua importância na área de conhecimento a que se destina.

O livro **“Diálogos sobre Educação Infantil: Formação, Pesquisa e Prática Educativa na Infância”** coletânea organizada pelo professor Francisco Marcos Pereira Soares e as professoras Neide Naira Paz Lemos e Antônia Edna Brito, pesquisadores da Universidade Federal do Piauí, já em seu título anuncia com veemência, força e aproximação três dimensões essenciais para pensar o fazer-fazendo da vida cotidiana na Educação Infantil: a *formação docente* que exige permanência e continuidade ao longo da profissão, a *pesquisa* que move a curiosidade e mobiliza a fazer diferente a *prática educativa e pedagógica* que são indissociáveis e complementares no exercício diário da docência. Dimensões que se tornam nossos maiores desafios para transver uma forma de pensar e fazer “Educação”, que por longo período se fez (e ainda se faz) à sombra de uma herança de compreensão utilitária, instrumentalista, tecnicista, prescritiva, cartesiana, canônica e escolarizante.

Pode parecer exagero, denúncia e redundância, mas no campo educacional, não é mais possível concordar com formas escolarizantes que aprisionam e engessam a multiplicidade de aprender pelas diferentes e diversas linguagens humanas que nossas crianças insistem e persistem em nos apresentar. Os capítulos testemunham o despertar para o diálogo com as linguagens infantis marcando que a docência não se faz sem as crianças, uma vez que “a prática docente sem a discente não é uma prática inteira” (FREIRE, 1996, p. 95). Este é o convite primeiro deste livro: **um convite à inteireza em ser professor e professora!**

¹ Clube de Livros Professores Criancistas. Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Programa de Pós-Graduação em Educação FAED/PPGE. Laboratório e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação Docente NAPE/UEDESC/FAED.

Quando o livro traz em seu título “Diálogos sobre Educação Infantil”, anuncia a tentativa de reconstrução e maturidade política, educacional pedagógica e humana, pois a dialogicidade sempre está encharcada de um horizonte de utopias inéditas, viáveis e realizáveis. O campo educacional não pode mais sobreviver e viver, em seu próprio movimento de vida, sem disposição para o diálogo, a coletividade, a diversidade e ao respeito as infâncias de nossas crianças.

Falar de **inteireza e dialogicidade** é chamar Paulo Freire para as reflexões, no sentido de tornar nossas escritas mais sensíveis. Irei lembrar uma das passagens que mais gosto do “Professora Sim, Tia Não”. Freire (2016) afirma que é preciso ousar, no sentido pleno da palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não “blá-blá-blantemente. Na esteira do autor, cabe alertar que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos e compreendemos as coisas do mundo com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e, também, com a razão crítica. Jamais com esta apenas. Todos esses aspectos e variáveis da formação humana não acontecem sem a dialogicidade e o estar inteiro e sensível para a auscultação. Assim, o diálogo e a escuta são a virada de chave para uma nova miragem nos processos pedagógicos e educacionais.

Em recente livro “Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência: Além da A4” (Martins Filho, 2023), analisei que as professoras e professores não são salvadores da pátria (nem da docência), existem as circunstâncias dadas e instituídas que limitam a expansão da vida em seus diversos movimentos, mas muitas das formas de testemunhar o valor da vida no fazer-fazendo da docência está em suas mãos, perpassando pelo próprio percurso do viver a vida cotidiana, bem como nas relações e interações que estabelecem com as crianças e entre si mesmo. Tais reflexões entram em consonância com as proposições de uma prática educativa e pedagógica permeada pela dialogicidade que o presente livro está mergulhado. Dessa forma, com base no diálogo, na pesquisa, na formação docente os autores e autoras trazem uma forte aposta nas muitas linguagens de ser e estar na escola, na profissão magistério, na relação com as crianças, na relação entre adultos e adultas e na interfase com a produção de conhecimentos. Assim, somos nós, assim deve ser a vida em seu movimento do viver e, assim, deve ser a “Pedagogia da Infância” que tem no seu coração o exercício da docência. Imaginemos uma docência no seu fazer-fazendo cotidiano com múltiplas expressividades e construída com base ao que as crianças querem porque precisam. Uma docência que como não me canso de lembrar é de muitas experiências e não cabe em uma folha A4. A aposta nas múltiplas linguagens e

na dialogicidade pode ser o caminho para nossa entressonhada proposição: **“as experiências das crianças não cabem em uma folha A4”!**

Uma busca por vivências e composições de experiências que conferem sentido à noção de liberdade. Sim, o livro reúne capítulos de autores e autoras que com diferentes olhares e percepções renovam liberdades possíveis para as crianças serem, sentirem, dialogarem, nomearem, conhecerem, produzirem e pesquisarem significâncias e súbitas iluminações e revelações dos muitos mundos no mundo. Sem cairmos na armadilha da lógica adultocêntrica, que contém a pressa e a utilidade como ferramentas imanentes para conectar as crianças, desde muito pequenas, ao mundo acelerado, administrado e controlado pelo consumismo.

Escapar-se do controle, das perturbações, das padronizações, das expectativas exageradas e limitantes de uma escolarização precoce, e adentrar no desejo e desafio de ser mais, ajuda a romper fronteiras que por muito tempo nos separa e nos divide. Somos muitos, somos sujeitos múltiplos e diversos, somos humanos plurais. Somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação em transformação e, não da adaptação a ele. Nosso ser e estar no mundo nunca é, está sempre sendo, pois para ser, tem de estar sendo, como nos assevera Paulo Freire. Daí a importância de uma Educação de janelas abertas, recheada de possibilidades e regada ao aperfeiçoamento constante e permanente.

Finalizo a recomendação dessa obra de muitas mãos, cabeças e pensamentos, ainda com uma citação do nosso saudoso Paulo Freire, pois quando os autores e autoras nos possibilitam visitar a importância da auscultação e da dialogicidade, com toda nossa inteireza de ser, nos lembram que para tal é necessário ter disponibilidade à vida e às relações humanas. Essa é uma dinâmica que pode nos transformar em reais sujeitos críticos na construção e reconstrução de docências outras, docências **além da folha A4** com e para abraçar nossas crianças e abraçar suas culturas infantis: É preciso não esquecer de que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem-assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar (Freire, 2016, p. 26).

Francisco, Neide e Antônia: parabênizo vocês, organizador e organizadoras da coletânea, pela ousada tarefa, também em me possibilitar escrever e fazer minha voz ecoar com Paulo Freire, acenando que as escolas de Educação Infantil podem e devem estarem abertas para **o diálogo, a auscultação e a inteireza com e para nossas crianças desde bebês!**

Mil vivas, minhas queridezas e meu queridezo de autores/as e leitores/as. Vamos juntos, avante, com uma **Pedagogia da Infância** revolucionária na afirmação de uma docência além da fola A4!

Deixo ainda registrado e eternizado neste prefácio, que ao ser convidado para escrevê-lo, estava em terra além-mar, em viagem de estudos e pesquisas, Portugal, na Universidade do Minho, cidade de Braga, território que de longa data temos buscado para ampliar e aprofundar nossas reflexões sobre as categorias infância, criança, docência, geração, relações sociais, culturais, educacionais e pedagógicas.

Professor Criancista Altino

Inverno de 2024 – Universidade do Minho – já quase espírito primaveril.

Referência

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

FREIRE, Paulo. Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil. Editora Insular, Florianópolis, 2023a.

MARTINS FILHO, Altino José. Criança pede respeito: docência na educação infantil além da A4. Editora Copiart, Tubarão, 2023.

APRESENTAÇÃO

Carolina Velho¹

Apresentar um livro é como abrir a porta para o desconhecido, dá aquele friozinho na barriga, e nos obriga a inaugurarmos, de alguma forma, algo que nunca foi lido. Fiquei honrada e feliz no momento em que o convite chegou, um misto de alegria e prestígio.

É aquele momento em que você é lembrado com carinho por quem fez todo um esforço para organizar, orientar, e lançar ao mundo suas ideias e a de seus pares. No caso desta publicação ainda tem um porém, é uma obra dedicada à **Educação Infantil**, que no meu olhar, **afetado** pela luta diária de mais de 20 anos em prol da qualidade, da garantia identitária da etapa, da valorização de professoras, esta é sim uma etapa crucial para o desenvolvimento humano, para o desenvolvimento do país.

Formação, gestão, organização da prática pedagógica, classes multisseriadas, estágio e a relação com o cotidiano e com os cursos de pedagogia, alfabetização, avaliação externa, currículo, criança com deficiência, arte, relação com as famílias, são temáticas que se juntas, geram uma visão sistêmica da Educação Infantil.

Essencial para o desenvolvimento humano, a primeira etapa da educação básica. Onde bebês e crianças de 0 a 6 anos têm a oportunidade de viver e conviver, brincando, interagindo com todo cuidado necessário e preciso para que aprendam e realizem experiências significativas de forma coletiva.

A obra **Diálogos sobre Educação Infantil: Formação, Pesquisa e Prática Educativa na Infância** apresenta, em seus **dez capítulos**, temas relevantes para que: diretoras(es), coordenadoras(es), professoras(es), pedagogas(os) em formação, outras(os) pesquisadoras(es) desta etapa, possam mergulhar em reflexões, achados e análises que apoiem, de fato, a transformação de suas realidades.

O Capítulo 01_ **Atelier Pedagógico como estratégia de ensino para a participação infantil: um relato de experiência em Reggio Emilia (Itália)** é uma oportunidade de imersão ao mundo regioemiliano e às ideias de Malaguzzi. Os autores discorrem de forma simples e deliciosa um

¹ Msc em Educação pela Universidade de Brasília. Pesquisadora Colaboradora do GPEIS/PPGE UnB – Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Subjetividades/ Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília

processo pedagógico de alta complexidade, que é o conceito do Atelier Pedagógico.

No Capítulo 02 _ **Entre desafios e possibilidades de implementação de uma política municipal de Educação Infantil** ocorre uma aproximação do cotidiano da gestão, com foco nos desafios do acesso para as crianças desta etapa, em especial as de 4 e 5 anos, que têm a obrigatoriedade da matrícula. Há ainda no Brasil muita confusão sobre a obrigatoriedade. A política municipal determina a oferta da creche e da pré-escola, mas família tem o dever de efetuar a matrícula da criança partir dos 4 anos. Essa obrigatoriedade se impõe como desafio de acesso para as gestões municipais.

Já o Capítulo 03_ **Avaliação externa e as influências nas práticas docentes e nas propostas curriculares da Educação Infantil** segue uma investigação de um tema relevante, e com discussões complexas. O tema em questão, tão caro para a Educação Infantil, é a avaliação.

No Capítulo 04_ **A organização do ambiente escolar no processo de letramento da Educação Infantil**, ou quando o ambiente é o terceiro educador. A discussão sobre o impacto dessa organização, em especial para o tema do letramento nesta faixa etária, é importantíssima. Afinal, o processo de letramento na Educação Infantil por si só, já é um debate complexo e atual.

Chegando à metade do livro, temos o Capítulo 05_ **O Estágio Supervisionado na Educação Infantil e sua contribuição na constituição dos saberes docentes na formação inicial: tessituras narrativas**. Traz reflexões acerca de uma disciplina importantíssima na formação inicial: **o estágio supervisionado**. Com informações, mesmo que exploratórias, mas essenciais para que os cursos de graduação possam rever, refletir, e compreender os percalços/dificuldades, e as boas ações que podem e precisam ser compartilhadas, em especial a Educação Infantil.

O Capítulo 06_ **Alfabetização no contexto da Educação Infantil: desafios e possibilidades para o ensino e para a formação de professores**. O debate sobre alfabetização na Educação Infantil é histórico no Brasil, e questões como: **é ou não é papel da Educação Infantil alfabetizar? O que as(os) professoras(es), profissionais e famílias precisam compreender sobre o tema? Como vem sendo realizada a formação sobre o tema da alfabetização na Educação Infantil?** permeiam este capítulo. As(os) pesquisadoras(es) nos apresentam desafios e possibilidades sem perder de vista a visão de criança e infância bem fundamentada, e parte da identidade da Educação Infantil.

No Capítulo 07 _ **A Formação dos professores de Educação Infantil e a naturalização do aprender**. Esse texto nos apresenta, sob a ótica histórico-cultural, um estudo atento para a formação de professores da Educação Infantil, na tentativa de superar a visão de que o desenvolvimento

infantil e a aprendizagem nesta etapa seja algo “natural”, ou que esteja apenas circunscrito a questões da psicologia.

O Capítulo 08_ **Educação do campo em classes multisseriadas: uma prática docente multifacetada.** A reflexão oportuniza-nos adentrar em um dos temas sensíveis na área e com poucos estudos e produções acadêmicas no País, a Educação Infantil do Campo. O texto analisa a questão delicada e complexa da nucleação de escolas, trazendo reflexões importantíssimas e mostrando as fragilidades das classes multisseriadas.

Seguindo para o Capítulo 09_ **Leitura e escrita na Educação Infantil: Entre diálogos e reflexões teóricas.** Os autores apresentam um texto potente, e com uma linguagem simples abordam a questão complexa, e de muita disputa teórica-metodológica, que é a **Leitura e a Escrita na Educação Infantil**. Aponta a importância do direito à cultura letrada e de como bebês e crianças estão imersos nestas práticas sociais. Um texto que apoia e traça um caminho para compreender melhor o papel da Educação Infantil neste tema.

O último Capítulo 10 **“Tão forte, tão perto”:** a importância da família no desenvolvimento da criança com síndrome de asperger na perspectiva de alunos de pedagogia. Apresenta um tema que é tão importante quanto o método utilizado para analisá-lo. Atravessado pelas ações pedagógicas que pensamos e fazemos, utilizar a arte para dialogar sobre um tema tão complexo, promovendo escuta de atores essenciais - meninos e meninas -, faz do texto uma fonte de reflexões. Sobretudo de como podemos ter grandes intercessões metodológicas que nos apoiem e garantam, de fato, pesquisas que façam sentido.

O que guardo comigo? Apresentar um livro não é uma tarefa simples, porque depois que abrimos a “porta do livro” cada um lê, opina, analisa, interage e faz relações com suas práticas, pensamentos e emoções. Quer dizer, para cada um, o livro é único.

Uma coisa é certa. Nunca saímos igual depois de atravessar a porta!

Abraços

ATELIER PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A PARTICIPAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM REGGIO EMILIA (ITÁLIA)

Anne Heracléia de Brito e Silva
Jacqueline Silva da Silva

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro ainda está voltado para a premissa de que o aluno aprende por meio de um modelo que prima pela repetição e pela memorização das informações fornecidas pelo detentor do conhecimento: o professor. Buscando superar essa ideia nos propusemos a pesquisar novas formas que vão além do “decoreba”, ou seja, modelos educativos que colocam o aluno como protagonista e não o professor.

Pensando nesse cenário, nossa justificativa quanto ao estudo do tema que versa sobre o Atelier Pedagógico, parte do princípio de que há a necessidade de os professores lancem, educacionalmente, novos olhares, a partir do uso de novas estratégias, para o ensino. Nessa linha, Rinaldi (2020) nos propõe construir e organizar ambientes para desenvolver nas crianças seu potencial, suas aptidões em relação ao conhecimento de si e do outro, a comunicação, a autonomia e a segurança.

Nesse sentido, vislumbramos que o Atelier Pedagógico é uma estratégia de ensino para a promoção da participação das crianças em suas aprendizagens, visto que a própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2019, p. 36) aponta que “[...] acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto da comunidade e articulá-los com suas propostas pedagógicas” é fundamental para uma aprendizagem significativa, pois contemplar a individualidade, assumir que a criança é um ser investigador e competente é potência para os processos de ensino e de aprendizagem.

A utilização do Atelier Pedagógico como estratégia de ensino possibilita vivências que transcendem o visível, pois essas práticas pedagógicas, no espaço de ensino, possibilitam às crianças e ao professor um contexto de criação e de relações em que há sensibilidades, racionalidades, emoções e imaginários em íntima colaboração (VECCHI, 2017). Dessa forma, a aprendizagem tem sentido para os envolvidos no processo de formação e de ressignificação de conhecimentos (PROENÇA, 2018), promovendo a participação e o diálogo não só entre crianças e adultos, mas também entre os espaços educacionais, uma vez que a escola é um sistema, um espaço vivo

(RINALDI, 2013). Por isso, as reflexões sobre a participação infantil na sua aprendizagem são necessárias para que os professores passem a desenvolver situações de aprendizagem que levem as crianças a manifestarem seus interesses e necessidades. Dessa maneira, o espaço escolar, por acolher e levar as crianças a serem participativas e criativas, passa a ser visto como o terceiro educador.

Por isso, o objetivo central desse estudo foi descrever como a atelierista utiliza o Atelier Pedagógico enquanto estratégia de ensino para a promoção da participação das crianças de 1(um) a 3(três) anos de idade. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho qualitativo, com o uso da observação sistemática *in loco*, apresentada logo a seguir.

2. METODOLOGIA (OU DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA)

Utilizamos na pesquisa, como já dito anteriormente, a abordagem qualitativa, do tipo descritiva, que se refere a um relato de experiência que trata acerca de fatos narrados (GOMES; PEREIRA; SANTIAGO, 2021) em um curso presencial na Itália – *ED-EX-Training Educational Experience Program* – sob a responsabilidade de uma das Cooperativas da cidade de Reggio Emilia, conhecida como Coopselios, a fim de aprofundar sobre a abordagem de Loris Malaguzzi (1920-1994).

O relato de experiência trata da apresentação de experiência das pesquisadoras em que há uma reflexão acerca do que vivenciaram com o objeto de estudo, nesse caso é o Atelier pedagógico como estratégia de ensino para a participação infantil. Essa experiência foi vivenciada em janeiro de 2023, em visita à região de Reggio Emilia (Itália) a fim de conhecer as práticas educativas dos atelieristas que atuam com crianças bem pequenas (0 a 3 anos) utilizando o atelier pedagógico como uma estratégia de ensino para a promoção da participação infantil.

Esse estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla relacionada à tese em construção, sobre as contribuições do uso do Atelier pedagógico no ensino para a participação infantil na construção das suas aprendizagens em uma sala multisseriada na cidade de Piri-piri, Piauí.

Diante disso, foram sete dias de imersão, pesquisando e conhecendo escolas, bem como aprofundando as informações sobre os princípios que embasam as ideias de Loris Malaguzzi no contexto educacional reggiana. Durante uma semana de estudos teóricos e práticos, observamos a dinâmica escolar da *nino* Linus (creche Linus) a partir das práticas pedagógicas das professoras (ou pedagogistas) e da atelierista, objeto dessa pesquisa e isso trouxe algumas reflexões, tais como: Como a atelierista utiliza o Atelier Pedagógico para a promoção da participação das crianças em suas aprendizagens ?

A partir dessa pergunta norteadora coletamos possíveis respostas, via observação sistemática e dialogando com a atelierista da escola em estudo, que me possibilitou perceber além do que é visto, do que é obvio naquele contexto escolar. Por isso, no próximo item, divulgamos os resultados sobre esses dias tão potentes nas escolas infantis de Reggio Emilia, na Itália.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É preciso contextualizar para melhor entendimento do leitor, como:

* O *nino* Linus atende crianças de 1(um) a 3(três) anos de idade e é mantido pelo município;

*Cada *nino* tem o seu Atelier e quem atua nesse espaço é uma Atelierista – profissional formada em Arte;

*Considerando que é proibido fazer registros fotográficos nas escolas italianas, as imagens abaixo são meramente ilustrativas;

O Atelier Pedagógico que fez parte desse estudo é amplo, com móveis planejados que permitem que as crianças manipulem os recursos de forma autônoma e independente como mostra a Figura abaixo.

Figura 1- Atelier pedagógico da *nino* Linus



Fonte: acervo da autora (2023).

Os recursos expostos do Atelier pedagógico são naturais como: argila, madeira, folhas enfim, são simples, porém potentes para instigar a criatividade das crianças. Além disso, percebemos a organização desse espaço que faz parte dos princípios da abordagem reggiana, que seria o senso estético.

De acordo com o Regimento das escolas e creches da infância do município de Reggio Emilia (2019, p.13) “ o cuidado com a estética, os objetos, os locais de atividade por parte das crianças e dos adultos são um

ato educativo que gera bem-estar psicológico, senso de familiaridade e pertencimento.” e isso corrobora a fala da atelierista C. “È molto importante organizzare l’Atelier per accogliere i bambini”.

A próxima Figura mostra o cuidado com a parte artística, um dos sentidos da abordagem reggiana, por isso, há o profissional atelierista – formado em Arte, como já falado no início dessa seção.

Figura 2- Arte e acessibilidade



Fonte: acervo da autora (2023)

A Figura 2 traz a preocupação em realizar ações pedagógicas que oportunizem o desenvolvimento das crianças nas suas cem linguagens como fala Malaguzzi (1920-1994) e isso é possível, pois os móveis são acessíveis e tem várias funções a fim de permitir que as crianças consigam ser protagonistas do processo de aprendizagem, como estabelecido no Regimento das escolas e creches da infância do município de Reggio Emilia (2019, p.10) “cada criança é portadora de um sensibilidade ecológica em relação aos outros e ao ambiente” e, de acordo com a atelierista C: “ *I bambini sono potenti e creativi, devo solo renderlo possibile e molto altro ancora*”.

Levando em consideração essa última informação e de acordo com o Regimento das Escolas e Creches da Infância do município de Reggio Emilia (2019, p.10): “As crianças são dotadas de potencialidades extraordinárias de aprendizado e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social”.

Percebe-se que o que se prima são as potencialidades das crianças e não as limitações que elas possam apresentar; as ações pedagógicas estão voltadas para o olhar do protagonismo infantil e não para o laudo da criança com suas deficiências. Os princípios que norteiam o processo educativo, nas creches em Reggio Emília, transcendem a visão conteudista e medicamentosa, pois “é responsabilidade da creche e da escola valorizar todas as linguagens verbais e não verbais, dando a elas dignidade equivalentes.” (REGIMENTO DAS ESCOLAS E CRECHES DA INFÂNCIA DO MUNICÍPIO DE REGGIO EMÍLIA, 2019, p.10)

Trazendo esses olhares e tentando encontrar possíveis respostas para as nossas inquietações citadas alhures, percebemos que a atelierista desenvolve suas propostas pedagógicas a partir do que está sendo trabalhado no projeto da seção (salas de aula) em que as crianças fazem parte, ou seja, atelierista e pedagogistas (professoras aqui no Brasil) sempre estão em parceria, conectadas para o melhor desenvolvimento das crianças. Segundo o Regimento das Escolas e Creches da Infância do município de Reggio Emília (2019, p.10) “Cada criança é sujeito de direitos e prioritariamente leva consigo o direito de ser respeitada e valorizada na própria identidade, unicidade, diferenças e nos próprios tempos de desenvolvimento e de crescimento.”

O Atelier pedagógico não seria somente um espaço físico onde se pesquisa e se experiencia recursos como a argila, mas sim, é a possibilidade que “ênfatiza a importância da imaginação, da estética e da teoria das cem linguagens nos percursos de formação e de conhecimento; contribui para dar visibilidade à escuta e à documentação dos processos de aprendizado das crianças e dos adultos.” (REGIMENTO DAS ESCOLAS E CRECHES DA INFÂNCIA DO MUNICÍPIO DE REGGIO EMÍLIA, 2019, p.18)

Isso corrobora nossas observações ali na creche *Linus*; visto que, numa determinada manhã, a atelierista levou para a seção, ou sala de aula das crianças com 3 anos de idade, alguns recursos, como: retroprojetor, folhas coloridas de celofane e objetos em formatos diferentes; logo em seguida, fora projetado uma imagem colorida na parede e todas as crianças começaram a explorar aquilo que estava sendo apresentado; então, a atelierista ficou observando as reações de todas as crianças, para, a partir desse ponto, começar a falar sobre as cores e, com a sua escuta sensível, responder com outros questionamentos às perguntas das crianças. Logo abaixo, a Figura 3 mostra, na prática, como ocorre o uso do retroprojetor:

Figura 3- Uso do retroprojeto no Atelier e/ou seção



Fonte: Internet

Após as observações e diálogos com a atelierista, captamos algumas práticas educativas significativas para a participação infantil naquela *nino*, a saber: os arcabouços teóricos e práticos da abordagem reggiana andam juntos a partir do momento que afirmam: “a educação vive da escuta, do diálogo e participação; tende ao respeito, à valorização das diversas identidades, competências, conhecimentos, dos quais cada indivíduo é único.” (REGIMENTO DAS ESCOLAS E CRECHES DA INFÂNCIA DO MUNICÍPIO DE REGGIO EMÍLIA, 2019, p.07)

Uma outra ação pedagógica da atelierista relacionada a um projeto voltado à natureza foi o uso da pintura realizada por crianças após observação de diferentes tipos de raízes de plantas locais da região de Reggio Emília. Três crianças, de 3 anos de idade, foram selecionadas e levadas para o atelier; chegando ao espaço, elas ficavam sentadas à mesa já com tudo organizado; a atelierista deixou os pequenos bem à vontade, explorando o que estava exposto para elas e ali havia uma interação entre as crianças e a atelierista, como mostra a Figura 4, logo abaixo.

Figura 4 – Uso da pintura no atelier pedagógico



Fonte: internet

O que se observou foi a importância do planejamento da ação pedagógica e a escuta sensível que a atelierista apresenta quando está com as crianças, isso mostra o quanto a profissional utiliza o espaço chamado Atelier para a participação infantil focando nos interesses e necessidades das crianças a partir de uma ação pedagógica organizada e pensada com responsabilidade.

Segundo o Regimento das Escolas e Creches da Infância do município de Reggio Emília (2019, p.10) “a participação é o valor e a estratégia que qualifica a maneira das crianças, dos educadores e dos pais de fazerem parte do processo educativo [...]” e só com o uso da participação infantil haverá transformações sociais e educacionais significativas para um mundo mais crítico, humano e justo.

Um dos princípios da abordagem reggiana é a escuta sensível, que é um processo constante de reflexão e acolhimento das ideias dos infantes e isso é percebido no contexto escolar italiano em que toda a equipe pedagógica é preparada para se conectar com as crianças bem pequenas de 1 a 3 anos.

Corroborando a perspectiva acima, Rinaldi (2018, p.124), coloca que a escuta é: “[...] ouvir, não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)”. Outro princípio observado nas ações pedagógicas realizadas pela atelierista foi a documentação pedagógica. Sobre essa questão, Ostetto (2017, p. 30) afirma que:

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem ‘escolarizada’, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação.

Seguindo essa mesma linha, Rinaldi (2020, p.113) reforça:

Compartilhar a documentação representa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à visibilidade e à cultura da infância, tanto dentro quanto fora da escola: participação democrática, ou ‘democracia participante’, que é resultado da troca e da visibilidade.

Durante os dias que estivemos no *nino Linus*, as pedagogistas e a atelierista fizeram registros e documentação do processo de aprendizagem das crianças, participando das ações pedagógicas nos espaços da creche sejam eles: atelier, seção ou nos minis ateliês. A Figura 5 traz um pouco dessa documentação pedagógica.

Figura 5- Documentação pedagógica



Fonte: internet

A documentação pedagógica, conforme a Figura 5, tem o objetivo de compartilhar com as famílias o processo de aprendizagem das crianças ao longo das ações pedagógicas relacionadas com os vários Projetos educativos advindos das necessidades e curiosidades das crianças no contexto escolar e há documentos expostos em toda a creche: no pátio, nas seções, no atelier.

Segundo o Regimento das Escolas e Creches da Infância do município de Reggio Emilia (2019, p.12) “a documentação é parte integrante e que estrutura as teorias educativas e didáticas, já que dá valor e torna explícita, visível e avaliável a natureza dos processos de aprendizagem.”

A documentação pedagógica refere-se a um conjunto de ferramentas que permitem acompanhar e interpretar sistematicamente os processos educativos, que mescla processo e produto, conteúdo e forma, teoria e prática, buscando coerência sobre o trabalho do educador e oferecendo um testemunho ético, político, pedagógico.

Então, a documentação pedagógica exhibe a participação das crianças nas ações pedagógicas realizadas intencionalmente pelas pedagogistas e pela atelierista. Falar de participação infantil é dar voz e vez para as crianças a fim de construírem suas aprendizagens. A partir da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e dos estudos na área da sociologia da infância, “as crianças são vistas como atores sociais capazes de reconhecer o que é relevante para elas” (SAVIO, 2013, p. 244). Assim, podem tomar decisões que recaiam nas transformações sociais.

A professora Natália Fernandes, em uma entrevista cedida a Carvalho e Silva (2016, p. 188), pontua:

A participação deve ser uma ação dotada de sentido para o sujeito, e que tenha implicações; implicações em termos de transformação social. Não precisa mudar o mundo, nem o país, nem o bairro, podem ser

mudanças pontuais no próprio sujeito, no próprio grupo, mas esse sujeito tem que sentir que aquela ação intencional que ele desencadeia é acolhida num determinado coletivo, e depois de ter sido acolhida, que tem um impacto ou não.

O Atelier pedagógico é uma estratégia de ensino que oportuniza essa participação das crianças, a forma como a atelierista utiliza os recursos com as crianças atendendo as necessidades dos menores e, ao mesmo tempo, deixando-os a vontade para manipular os objetos, a forma como ela responde às perguntas das crianças com outro questionamento, permitindo que as próprias crianças encontrem suas respostas e soluções para aquele problema e/ou dificuldade, foi constatada durante esse curso intensivo em janeiro do corrente ano.

4. CONCLUSÕES

Levando em consideração essas vivências que tivemos em Reggio Emília, em janeiro de 2023, percebemos o quanto é relevante ter novos olhares para a criança, começando com o reconhecimento dos seus direitos a fim de que seu desenvolvimento ocorra de forma plena e completa.

Outro aprendizado que trazemos para nossas vidas foi ver como a criança é protagonista do seu processo de aprendizado, deixando o professor e a família como coprotagonistas e permitindo que a criança tenha voz e vez no cotidiano escolar. Além disso, foi percebido que os *nicos* de Reggio Emilia não limitam suas atividades, ao contrário, potencializam mais as ações pedagógicas via projetos para que garantam o efetivo desenvolvimento holístico dessas crianças.

A partir desse olhar para o desenvolvimento pleno dos meninos e meninas, há o uso do atelier pedagógico para que sejam aplicados os princípios norteadores construídos por Loris Malaguzzi (1920- 1994) como o protagonismo infantil, participação infantil, escuta ativa e sensível e a documentação pedagógica.

Levando em consideração as ideias supracitadas, essa estratégia de ensino exige do professor uma organização nas suas práticas para motivar as crianças a aprenderem mais do que assuntos ou os conteúdos estabelecidos no sistema educacional vigente; requer que todos os envolvidos, principalmente o professor, estejam abertos a novos olhares para que os alunos aprendam a viver por meio das relações que estabelecem.

Pensando nessa perspectiva, Martins Filho e Dornelles (2018, p. 07) afirmam que “o lugar que as crianças ocupam nas relações sociais é força motivadora para o novo, para a descoberta, incidindo em sua própria produção cultural”. Isso vai de encontro às ideias sociais vigentes, que negam

as potencialidades e participações das crianças, usurpando seus direitos de voz e de vez. Como o ambiente escolar é um espaço de relações, cabe citar que “a palavra escola deriva do grego, etimologicamente significa lazer, tempo livre [...]” (MASINI; MOREIRA, 2017, p.11), sendo assim, é um local para a criança apresentar-se com as suas individualidades e singularidades, em seus diferentes aspectos.

Então, diante disso, e respondendo à questão norteadora desse relato de experiência, aqui, afirmamos que o atelier pedagógico é uma estratégia de ensino para a participação das crianças no seu processo de aprendizagem, pois a atelierista oportuniza a participação dessas crianças a partir das suas necessidades e com o uso da arte e da ludicidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. 2. ed. revista. Brasília/DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 mar. 2023.
- CARVALHO, Regiane Sbroion; SILVA, Ana Paula Soares. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. **Psicologia em Estudo**, Maringá/PR, v. 21, n.1 p.187-194, 2016. Seção Especial – Entrevista. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287146384002.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- GOMES, Daniel Pinto; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; SANTIAGO, Joselita da Silva. Refazendo os percursos da disciplina bases socioantropológicas da Educação Física. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n.2, p. 1–17, 2021.
- MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano e MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa na escola = Aprendizaje significativo en la escuela**. Curitiba: CRV, 2017. Acesso em: 20 mar. 2022.
- MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira. **Lugar de criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2018.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas/SP: Papyrus, 2017.
- PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vânia Cury. 12. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. 6. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. O ambiente da infância. *In:* CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para educação infantil. Porto Alegre/RS: Penso, 2013. p.122-128.

REGIMENTO DAS ESCOLAS E CRECHES DA INFÂNCIA DO MUNICÍPIO DE REGGIO EMILIA. 3. ed. Reggio Emilia/Itália: San Martino, 2019.

SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seis pontos nodais. *In:* BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (org.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância.** Curitiba/PR: UFPR, 2013. cap.7.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia** - explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisco Marcos Pereira Soares
Antonia Edna Brito

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96 determina a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo nacional que essa etapa educacional é um direito das crianças e de todas as infâncias, de todas as famílias. A Lei mencionada propunha como dever do Estado assegurar com prioridade seu atendimento com qualidade. O reconhecimento do direito à educação de qualidade, na primeira etapa da educação básica, para todas as crianças, revela a ampliação do direito à educação como importante conquista da população brasileira e, ao mesmo tempo, apresenta grandes desafios para a sociedade e para os gestores públicos no que diz respeito à garantia desse atendimento com qualidade socialmente referenciada.

Para que esse direito resulte em melhores oportunidades educacionais a todas as crianças, as redes de educação necessitam colocar-se a serviço de uma educação de qualidade, de modo a rever suas políticas públicas de educação no sentido de oportunizar condições mais favoráveis de desenvolvimento das políticas de educação infantil, com investimentos relevantes em infraestrutura física e material, melhoria na qualidade da formação dos professores, bem como ampliação do quadro de corpo docente, reestruturação metodológica do planejamento, das propostas curriculares e das rotinas pedagógicas nas instituições educativas.

Em decorrência dessa realidade, é preciso analisar criticamente os desafios que a ampliação legal da Educação Infantil representa para a sociedade brasileira e, no âmbito de nosso estudo, para o município de Buriti dos Montes/PI. Considerando as ideias apresentadas, estabelecemos a seguinte questão-problema para orientar o desenvolvimento do estudo: quais os atuais desafios da Educação Infantil no município de Buriti dos Montes – PI, no que concerne a ao desenvolvimento e às condições de atendimento educacional às crianças? Para responder à indagação, o objetivo geral da investigação foi assim delineado: analisar os atuais desafios da Educação Infantil no município de Buriti dos Montes – PI, no que concerne ao desenvolvimento e às condições de atendimento educacional às crianças.

2. METODOLOGIA DO ESTUDO

O desenvolvimento metodológico do estudo agrega a revisão bibliográfica e a análise documental. A revisão bibliográfica por ser importante no conhecimento do fenômeno estudado e por contribuir na delimitação de objetivos e questões de pesquisa. Entendemos que uma revisão sistemática de um objeto de estudo deve contemplar a especificação do problema ou da condição a ser estudada, serve para indicar o estado da questão, o que oportuniza ao pesquisador a análise das possíveis contribuições da pesquisa em desenvolvimento.

Os autores Cervo e Bervian (1983, p. 55) postulam que a pesquisa bibliográfica “explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos”. Compreendemos, face ao exposto, que esse tipo de pesquisa é inerente aos caminhos da Ciência, em diferentes áreas, tendo em vista que, conforme Nóvoa (2015, p. 15), para pesquisar: “É preciso ler, ler muito, ler devagar, coisas diversas, coisas inúteis. É preciso pensar, pensar muito, conquistar o tempo de pensar. Se não gostas de ler nem de pensar, podes tornar-te um bom técnico de questionários [...], mas não serás um bom investigador”. Concordamos com o autor, visto que a pesquisa exige do investigador diferentes conhecimentos (teóricos e metodológicos), tanto para compreensão do objeto de estudo, quanto para tomar decisões acertadas em relação ao desenvolvimento metodológico de seu estudo.

Quanto à pesquisa documental, recomenda observar a natureza das fontes a serem utilizadas. No caso deste estudo, nos remeteu à utilização de materiais que ainda não foram totalmente analisados e podem responder às questões ou desafios sobre uma temática investigada, o que não significa impossibilidade de aos materiais ou fontes que já foram processados, uma vez que podem receber outras interpretações (Gil, 1999). Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos recorremos a dados da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal¹ (2020), ao observatório do Plano Nacional de Educação² (2022), Qedu³ (2022), vinculado ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

¹ Fundação que se localiza no Rio de Janeiro com o objetivo de apresentar estudos sobre a Primeira Infância e Educação Infantil no Brasil.

² instituído pela Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

³ Portal de dados educacionais, criado em 2012, onde você encontra diversas informações sobre a Educação Básica brasileira no nível do país, estados, municípios e por escola.

3. MARCOS LEGAIS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Cabe-nos inicialmente abordar a legislação que tem ampliado as perspectivas de educação infantil no Brasil para, então, compreendermos os desafios postos ao município de Buriti dos Montes em relação a essa etapa da educação básica. Compreendemos que a educação infantil, em termos gerais, de 0 a 6 anos de vida, é crucial para o desenvolvimento integral das crianças, corresponde a um período que pode oferecer direcionamentos relativos ao cuidar, ao brincar e ao educar que são aspectos importantes nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Significa que as experiências promovidas na vida das crianças, em diferentes espaços e condições, impactarão decisivamente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento delas, passando por todos os aspectos de sua formação, seja social, emocional, afetivo e social.

Em razão de entendermos a importância da Educação Infantil, postulamos que o acesso à educação formal, desde a primeira infância, contribui efetivamente para os aprendizados e desenvolvimento das crianças em seus percursos de vida pessoal e de escolarização, em função de oportunizar a elas a vivência de experiências que podem afetar, entre outros, o desenvolvimento motor, cognitivo afetivo e suas interações sociais, pois favorece o contato das crianças com seus pares e com os professores promove relações de aprendizado, uma das razões pelas quais, nos últimos anos, tem ampliado o interesse pela Educação Infantil.

No âmbito dessas reflexões sobre Educação Infantil, precisamos nos reportar à ampliação do ensino fundamental para nove anos, a partir da Lei 11.274/2006. Essa lei possibilitou, então, que as crianças entrassem no ensino fundamental com 6 anos de idade, fazendo com que um novo desenho de educação infantil despontasse no cenário brasileiro. Como decorrência dessa proposição, o atendimento educacional às crianças, na primeira etapa da educação básica, passou a acontecer em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos).

É preciso, também, mencionar que em 2013, uma nova regulamentação legal estabeleceu a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e anos de idade, determinando como idade de escolaridade obrigatória dos 4 aos 17 anos no Brasil, com prazo para implementação até o ano de 2016, consoante à Lei n. 12.796 (Brasil, 2013). Essas mudanças tem gerado algumas consequências, identificadas ao longo dos anos. Um dessas consequências, diz respeito ao fato de muitas instituições educativas realizarem um trabalho pedagógico de antecipação do ensino fundamental, com práticas de ensino que negligenciam as especificidades da infância e o direito das crianças à Educação Infantil.

De acordo com Moss (2011), com a referida legislação manteve-se um discurso sobre a importância do acesso universal da criança à pré-escola, porém tem acontecido com vistas ao ingresso da criança no ensino fundamental, com a finalidade de que ela conquiste padrões e comportamentos adaptativos para a etapa seguinte. De acordo com a autora, as consequências dessa constatação são intensas para o direito das crianças que veem o foco naquilo que elas virão a ser e não na potência do que elas são, em detrimento de encaminhamentos de ações preparatórias para sua escolarização no ensino fundamental e etapas posteriores.

Para atender ao desafio do acesso a Educação Infantil, no Plano Nacional de Educação- PNE, aprovado em 2014, consta como meta 01: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. Esse dispositivo legal se materializou como oportunidade de promover o acesso de qualidade das crianças à educação infantil, com o desiderato de ampliar esse acesso até o ano de 2024, proposição que resulta em outros desafios referentes à necessidade de mais instituições, mais professores, mais investimentos em infraestrutura, bem como investimentos nos processos de formação inicial e continuada dos professores.

Constitui grande avanço para a Educação Infantil por ter sido determinado, ao menos na agenda governamental, a educação da primeira infância como uma das prioridades. Se o dispositivo legal vai ser completamente cumprido, ainda devemos aguardar para ver os relatórios finais de acompanhamento e monitoramento do PNE. Corroborando o proposto no PNE, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 apresenta orientações a respeito de como e onde devem acontecer esses atendimentos educacionais às crianças, quando em seus artigos 29 e 30 determina:

Seção II – Da Educação Infantil

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Os referidos artigos da LDB, deixam claro que a educação e todas as suas práticas educativas devem pensar o ser humano de forma integral, ao explicitar a finalidade da primeira etapa da educação básica é o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com as ações das famílias e da sociedade em geral. Essa concepção é relevante na legislação educacional para evidenciar as responsabilidades das instituições educativas e dos gestores na mobilização de recursos para que, efetivamente, o desenvolvimento integral das crianças seja foco da Educação Infantil. A esse respeito, estudo realizado por Melo, Barros e Soares (2017), refere que o Plano Municipal de Educação de Buriti dos Montes propõe como estratégias para assegurar o cumprimento da meta 01 do PNE e do seu PME:

[...] implantar, até o 2º (segundo) ano da vigência do plano, a avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade; preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de até 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade ao Ensino Fundamental.

Pelo que percebemos então que a educação infantil tem passado por muitas transições, seja em relação às concepções teóricas, seja quanto às práticas educativas, o que denota que sua história no Brasil tem sido uma história de luta para sua consolidação. A título de ilustração, destacamos que a própria concepção de educação infantil entre os legisladores, entre os gestores públicos e as instituições oficiais de educação tem sido conflituosa. Educação Infantil para que e para quem? O que propor para os professores e para as crianças nesta etapa? Para refletir sobre essas indagações, nos reportamos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 foi passo muito importante na definição de concepções e para reconhecer que as instituições de Educação Infantil (com seus profissionais) devem assumir a responsabilidade na construção de suas propostas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil-DCNEI, em seu artigo 8º, preveem que as propostas pedagógicas das instituições de

Educação Infantil deverão dispor de condições para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, em diferentes tempos e espaços, respeitando especificidades das crianças de forma que a integralidades das práticas também dialoguem e ampliem seu repertório sociocultural. O documento orienta que:

A educação, em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização. (BRASIL, 2009, p.19).

Essas práticas passaram a defender as concepções de cuidar e educar como parte da organização do trabalho didático-pedagógico na Educação Infantil, orientando professores e gestores, bem como as famílias para um trabalho de formação integral das crianças. Desta forma, as Diretrizes elaboram novas formas de pensar, organizar e desenvolver a Educação Infantil, entendendo as concepções de cuidar e educar como práticas fundamentais dos processos de atendimento e formação das crianças.

Essas concepções inauguram novas concepções sobre cuidar e educar na Educação Infantil o que, em 2017, foi aprovado a Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Esse é um documento curricular brasileiro que orienta os currículos de todas as etapas da educação básica, inclusive da educação infantil. Gonçalves e Peixoto (2016) entendem que a BNCC tem a finalidade de universalizar conhecimentos curriculares que visam homogeneizar as práticas em um país gigante e diverso como o Brasil, consolidando um tipo de currículo linear para orientar os processos educativos e de aprendizagem junto aos professores e as instituições educativas. Constituindo, portanto, um documento pedagógico e metodológico prescritivo, proposto para assegurar o que chama direitos de aprendizagem e desenvolvimento para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, envolvendo objetivos engessados para orientar as práticas pedagógicas.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BURITI DOS MONTES-PI, SEGUNDO DADOS OFICIAIS

De acordo com o relatório nacional publicado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022), a creche é um poderoso meio de socialização e estímulos que colaboram para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Isso é ainda mais evidente para as crianças de famílias mais vulneráveis, que em geral recebem menos proteção e estímulos em casa. Em face dessa realidade,

consideramos importante destacar que a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) é atingir pelo menos 50% de matrículas em creches, para crianças de 0 a 3 anos, até o ano de 2024, gerando, assim, oportunidades educativas para muitas crianças no contexto brasileiro. Cada município, no entanto, tem necessidades e desafios diferentes. O percentual de atendimento em creche para crianças de 0 a 3 anos de idade, no município de Buriti dos Montes, de acordo com Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020) é de 52,64%.

O dado apresentado revela que o município de Buriti dos Montes ampliou o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade e conseguiu cumprir a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, que era atender pelo menos 50% desse público até 2024. É um desafio superado, porém, compreendemos que a ampliação do atendimento educacional implica outros desafios, tais como: investimentos em infraestrutura, na formação continuada de professores, aquisição de recursos e materiais didático-pedagógicos, pois é necessário, além de ampliar a oferta de vagas, oferecer melhores condições para todos os envolvidos no processo educativo, particularmente, para crianças e professores.

É possível perceber que não basta investir na ampliação de vagas na Educação Infantil, tendo em vista que essa ampliação demanda investimentos em aspectos qualitativos da educação das crianças, relacionados, diretamente, com a perspectiva de direito à matrícula e à permanência, à qualidades dos espaços, dos materiais, da formação dos educadores, haja vista que, tanto as crianças quanto os profissionais “necessitam de um ambiente de trabalho promotor de bem-estar, de tranquilidade para o exercício da docência e das condições necessárias para o desenvolvimento das ações educativas junto às crianças e suas famílias” (SANTOS, RIBEIRO, 2022).

Sobre a pré-escola, todo município brasileiro, a partir de 2013, conforme a Lei 12.796/13, deveria matricular assegurar, para as crianças com idade entre 4 e 5 anos, a oferta de vagas para matrículas nas escolas. Essa faixa etária encontra-se, portanto, no processo de escolaridade obrigatória no Brasil, constituindo medida necessária para avançar e equiparar as oportunidades das crianças em situações de vulnerabilidade àquelas que, ao ingressarem no ensino fundamental, já foram mais estimuladas em seus processos de aprendizagem e lhes foram ofertadas muito mais experiências educativas.

Considerando a legislação educacional, mencionada neste estudo, o município de Buriti dos Montes tem o desafio, entre outros, de assegurar matrículas para as crianças de 4 e 5 anos, o que pressupõe a organização de políticas públicas em torno disso, no sentido de formular diretrizes orçamentárias, pedagógicas e políticas para oferecer respostas qualitativas a

esse desafio. Com efeito, o município teria de pensar/repensar a formação continuada dos professores, a organização da gestão escolar e dos demais setores profissionais de suas instituições educativas, além de investir na aquisição de diversos materiais didático-pedagógicos e brinquedos, necessários às atividades educativas, para o bem-estar das crianças e dos profissionais envolvidos.

Silva e Strang (2020), em seus trabalhos de pesquisa, analisaram a legislação da Educação Infantil, no que se refere à garantia do direito a essa etapa da educação básica, focalizando, sobretudo, a obrigatoriedade da pré-escola (4 a 5 anos), na perspectiva de organizar uma compreensão em torno das dificuldades e desafios enfrentados e vivenciados pela sociedade diante da escassez de vagas nas instituições educativas. Segundo os autores, a educação infantil ainda é uma etapa carente de múltiplos olhares, confirmam que não basta ampliar o acesso, são necessárias (re) construções, reformas, ampliações e adequação dos espaços educativos, ampliação do número de profissionais qualificados e que sejam ofertadas aos professores possibilidades de formação continuada, entre outros aspectos.

Dados do observatório do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) informam que o município de Buriti dos Montes/PI ampliou seu atendimento às crianças de 4 e 5 anos para uma situação de atendimento de 96,5%, até 2020. A Tabela 01. A seguir, apresentamos a Tabela 01 com informações a respeito de como a oferta de vagas foi sendo ampliada:

Tabela 01: Percentuais de atendimento a crianças de 4 e 5 anos

Ano	Percentual
2016	91,5%
2017	93,0%
2018	93,8%
2019	94,1%
2020	96,5%

Fonte: Observatório do PNE (2023)

Os dados da Tabela 01 revelam que o município tem se esforçado para cumprir o que está estabelecido nos planos nacional e municipal de educação, bem como na lei 12.796/2013, a obrigatoriedade da educação para crianças de 4 e 5 anos de idade, mas ainda não conseguiu chegar ao 100% no atendimento.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), trouxe modificações substanciais para a Educação Infantil ao torná-la a primeira etapa da Educação Básica. Como mencionamos anteriormente, isso trouxe implicações diversas, sendo uma delas a que diz respeito à formação de

professores para atuar na referida etapa. Em relação a formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil, em Buriti dos Montes, elencamos como importante desafio investir em processos formativos para que todos os professores tenham formação em nível superior. Na Tabela 02, contém dados que mostram a inserção de professores do município de Buriti dos Montes, na formação inicial em nível superior.

Tabela 02: Formação professores de Educação Infantil, nível superior, em Buriti dos Montes

Ano	Percentual
2016	67,2%
2017	69,3%
2018	76,3%
2019	76,3%
2020	79,1%

Fonte: Observatório do PNE (2023)

Os dados nos mostram que nos últimos anos, o município de Buriti dos Montes/Pi tem promovido a ampliação da formação de seus professores (em nível superior), na perspectiva proposta pela LDB 9.394/96 que revela ser necessário aos professores da Educação Infantil, serem profissionais plenamente habilitados para atuação nas instituições educativas. Katz e Goffin (2005) ressaltam que o papel dos professores da Educação Infantil é diferenciado dos demais das outras etapas da educação básica, em face de requerer a perspectiva do cuidar e do educar. Os autores, realçam:

Âmbito alargado do papel da educadora de infância que deve assumir responsabilidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais; a diversidade de missões e ideologias; a vulnerabilidade da criança; o foco na socialização; a relação com os pais; as questões éticas que revelam a vulnerabilidade da criança e o currículo integrado (Katz e Goffin, 2005, p. 137).

Por essa razão, torna-se necessário que os profissionais que atuam diretamente com as crianças sejam habilitados em formação superior e com especializações devidas. É essencial que possam participar ativamente de processos de formação continuada em suas respectivas redes de educação. Em Buriti dos Montes, observando a tabela 02 sobre dados de formação inicial de professores habilitados para a etapa da educação infantil, percebemos que os gestores têm se alertado para o cumprimento da

estratégia, embora haja necessidade de consolidação do que é estabelecido na legislação educacional.

Outro desafio para a Educação Infantil do município de Buriti dos Montes é a oferta de acesso à educação em tempo integral. De acordo com o Plano Nacional de Educação (Brasil, ano e página), os municípios deveriam: “Estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.”

O tempo integral se efetiva quando a criança tem condições de passar, no mínimo, sete horas, sendo atendida qualitativamente na instituição educativa. Esse ainda é desafio no município de Buriti dos Montes, pois os dados do observatório do Plano Nacional de Educação em vigência até 2024, informam que pouco mais de 30% das crianças foram atendidas nesse regime até o ano de 2020. Esclarecemos que a ideia, ao apresentar o dado, não é defender ou refutar a perspectiva de educação em tempo integral para as crianças da educação infantil, mas de apresentar como o município de Buriti dos Montes tem se comportado em relação à prerrogativa prevista no Plano Nacional de Educação e, consequentemente, em seu plano municipal.

Ao mencionarmos o tempo integral na Educação Infantil, questionamos: ao implementar essa perspectiva de educação, qual a concepção deverá orientar essa proposição? Tempo integral, na instituição educativa para as crianças, pode ser compreendido como “[...] oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar?”, como questiona Cavaliere (2007, p. 1023). Se pensado assim, surgem novos desafios ao município, que é não apenas o de ofertar acesso e tempo a mais em suas instituições, mas implica refletir sobre a implementação de uma proposta de educação infantil em tempo integral orientada por práticas intencionais fundadas nas brincadeiras e nas interações, que concebam o educar e o cuidar, como eixos estruturantes da prática educativa, conforme expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Entendemos, portanto, que não basta pensar em novos tempos e na ampliação deles, é necessário estimular outras possibilidades educativas que induzam à produção/elaboração de novos saberes e conhecimentos, assim como de valores culturais nas instituições educativas, comprometidas com vivências educativas compatibilizadas com o tempo social e cultural das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo pretendeu analisar os atuais desafios da Educação Infantil no município de Buriti dos Montes – PI, no que concerne ao desenvolvimento e às condições de atendimento educacional às crianças, tomando como referência, entre outras fontes, o Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, apresentam aspectos necessários a organização e desenvolvimento da educação infantil nas redes de educação do país. Para efetivação do estudo, focalizamos um município piauiense para analisar a realidade da Educação Infantil, conforme o objeto de estudo.

A partir dos dados oficiais analisados, provenientes da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022), do observatório do Plano Nacional de Educação e do *Qedu*, constatamos que o município de Buriti dos Montes/PI avançou no acesso e na permanência de crianças de 0 a 6 anos, nas instituições educativas, compreendendo tanto a creche quanto a pré-escola, uma vez que os dados referentes a ampliação da oferta, formação dos professores, infraestrutura física e didático-pedagógica das escolas tem superado as metas nacionais estabelecidas no plano. O estudo evidenciou, também, que, quanto mais se amplia o acesso educativo, mais desafios surgem, sejam referentes a infraestrutura, formação dos professores, transporte, alimentação, sejam no que se referem às relações com as famílias.

Dentre os desafios identificados, o município de Buriti dos Montes/PI é provocado no sentido de avançar na formação de professores, em nível superior, para atuação na primeira etapa da educação básica, em processos formativos conectados com o objetivo da Educação Infantil, considerando que os dados evidenciam que nem todos têm a formação superior específica para o trabalho na referida etapa. Outro aspecto que merece atenção, refere-se ao acesso à educação infantil em tempo integral. Ao tempo em que esse desafio se mostra necessário, é possível identificar outros desafios, deles decorrentes, como, por exemplo, compreender o que significa colocar uma criança em atendimento por até sete horas em uma instituição educativa, meta que requer inúmeras condições para que isso aconteça efetivamente, por meio de um atendimento com qualidade para todas as crianças, professores, gestores e demais profissionais que fazem parte do processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://>

basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> >. Acesso em: 10 ago. 2023.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 1015-1035.

CERVO, A. L.; BERVIAN. P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTOR VIDIGAL. **Relatório Primeira Infância primeiro**. Editora FMCSV, 2022. Acesso em 25 set 2023.

Disponível em <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/buriti-dos-montes-pi/>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, R. M.; PEIXOTO, L. F. **Em defesa dos currículos praticados pensados nos cotidianos escolares**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA ANPED NORTE, 1., 2016, Belém. Anais. Belém: Anped, 2016, p. 2009-2021. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br>. Acesso em 06/11/2023.

MELO, R. A.; BARROS, M. DO D. M. N.; SOARES, F. M. P. **Saberes e fazeres Educativos de Buriti dos Montes**: reflexões sobre formação de professores e práticas pedagógicas. EDUFPI, Teresina. 2017.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 142, jan./abr. 2011.

SANTOS, M. O; RIBEIRO, S. A Qualidade da Educação Infantil que emerge de práticas docentes: uma construção de diferentes atores. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: acesso em 4 de ago 2023.

SILVA, L. H. G; STRANG, B. L. S. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro-Posições**, v.31, Campinas, SP. 2020. Disponível em acesso em 4 de ago. 2023.

AVALIAÇÃO EXTERNA E AS INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS DOCENTES E NAS PROPOSTAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neide Naira Paz Lemos
Antonia Edna Brito

1. INTRODUÇÃO

Pensar sobre o papel que a avaliação externa cumpre na educação escolar nos remete à discussão sobre as especificidades da prática docente e as implicações das propostas curriculares no âmbito escolar. Cientes desse desafio, elencamos a avaliação externa na Educação Infantil como objeto de investigação. Este estudo surge a partir de inquietações a respeito de como professores da Educação Infantil compreendem avaliação externa e como essas avaliações influenciam as práticas docentes. Assim, indagamos: e as propostas curriculares, elas, de fato, influenciam, são possíveis outros caminhos?

Diante dessas provocações, este estudo traz uma revisão integrativa, que segundo (SOUSA; SILVA; CARVALHO, 2010) incluiu um mapeamento da produção acadêmica sobre uma temática específica, no sentido de promover uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado. A revisão foi realizada no banco de dados de periódicos da Capes e a busca aconteceu por meio dos descritores “avaliação” e “externa”. Foram utilizados como critérios de inclusão para essa revisão apenas teses no idioma português, tendo em vista observar as produções da realidade brasileira entre os anos de 2017 a 2021. O mapeamento da produção acadêmica abarcou três fases.

Essa primeira busca resultou em 815 teses. A segunda etapa buscou um refinamento do material selecionado, para isso, acrescentamos o descritor “infantil” e como critérios de inclusão colocamos no refinamento a área de atuação, avaliação, que resultou em 51 teses. Realizamos na terceira fase a leitura do título e resumo de todas as teses selecionadas, excluindo aquelas que não discutiam além da avaliação externa, a prática docente. O resultado desse refinamento totalizou 03 teses.

Diante desse resultado, fomos para quarta fase, que foi a busca dessas três teses que estabeleciam as aproximações com o objetivo almejado neste texto, que é analisar as influências das avaliações externas na prática docente e nas propostas curriculares na educação infantil. Para isso, as três teses foram lidas na íntegra e, dessas, as três estabelecem uma aproximação,

porém, 02 compõem a amostra final dessa revisão, todavia, somente em uma delas o foco é na educação infantil, outra traz somente a temática avaliação externa e as práticas docentes. Ressaltamos ainda, que nessa fase a tese excluída tratava de revisões e estudos relevantes, porém só duas destas atenderiam melhor objetivo da pesquisa. A quinta etapa constituiu a síntese do conhecimento e apresentação da revisão integrativa.

Nesse sentido, essa revisão integrativa buscou analisar a influências das avaliações externas, na prática docente e nas propostas curriculares da educação infantil, com base em pesquisas bibliográficas realizadas no banco de teses da Capes.

À priori, trazemos para discussão reflexões que tratam da avaliação externa e qual a função dessa avaliação no debate acerca do cenário escolar. São questionamentos para nos possibilitar provocações reflexivas sobre a temática pesquisada. Qual o papel dessa avaliação hoje na vida dos educandos? Quais as influências das avaliações externas no direcionamento da prática docente? Essas são perguntas secundárias, porém, não menos importantes, mas porque as respostas dependem de outras perguntas iniciais. Para que avaliamos os educandos? Avaliamos para que vejamos o que eles aprenderam ou para redirecionarmos o que ainda precisam aprender?

A escola tem no bojo de sua construção social e histórica a ideia de uma concepção avaliativa classificatória e excludente. A crença na prova como punição, como mecanismo de pressão, diretamente ligada à crença de que se não há prova, não há como verificar se o aluno aprendeu. Essa lógica estabelecida no cotidiano das escolas, dificulta a atuação dos docentes e também dos educandos. A compreensão seria de uma avaliação que é processo e não medida. A ideia de avaliação como mecanismo de inclusão e de oportunidade de aprendizagem, ainda está em construção.

Há uma discordância entre discursos e práticas. Conforme Luckesi (2005) destaca, o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, é processual e dinâmica. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, é inclusiva. Sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático.

2. AVALIAÇÃO EXTERNA: ATO TECIDO NAS PRÁTICAS DOCENTES.

Configurada no âmbito das discussões, a avaliação externa se relaciona fortemente com o debate em torno da qualidade da educação e das práticas docentes. Trazemos primeiramente à luz dessa discussão a avaliação externa

e como essa está fortemente adotada nas escolas de educação infantil. Essa perspectiva deve ser discutida por diferentes ordens, sobretudo as educacionais, políticas, econômicas e culturais. Outra problematização pertinente é o entendimento das avaliações externas por parte dos docentes.

As instituições educativas, junto aos professores e às crianças, são submetidas a avaliações construídas com tópicos meritocráticos e são classificadas a partir do resultado do desempenho das crianças, representados pelos índices estatísticos. Os resultados das avaliações servem para a constituição de um ranking, que justifica determinadas medidas econômicas e políticas na educação, sem que haja, sobretudo, uma preocupação efetiva com a aprendizagem das crianças, e principalmente, com os contextos históricos, culturais e sociais em que a aprendizagem acontece.

De acordo com Freitas (2007), as políticas de avaliação institucional centralizadas na medida esquecem que não bastam dados sobre o desempenho do aluno e do professor, coletados em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que os dados revelados nas avaliações externas sejam “reconhecidos” como “pertencendo” à escola. Nesse contexto, é crucial a exigência das instituições escolares e do governo, representado pelas secretarias de educação em garantir, sob quaisquer condições, a qualidade de ensino. Para tanto, a escola é obrigada a repensar sua prática docente, o currículo e avaliação da aprendizagem.

A escola é, a todo momento, pressionada a desenvolver atividades que possam ir ao encontro das exigências das avaliações externas e os municípios adotam essas práticas avaliativas como política de avaliação externa de monitoramento e controle de qualidade. O *ranking* estimulado por meio dessas avaliações externas promove a competitividade e provoca uma corrida injusta e desnecessária, criando uma seleção entre as instituições e, além de classificá-las entre boas e ruins, a educação passa a ser vista como uma mercadoria a ser comprada. (RAMPAZZO, 2009, p. 57-58).

O autor afirma que o professor não decide sua prática no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, em uma instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que aceita sem discutir as políticas de avaliação.

Os resultados dessas avaliações influenciam fortemente na criação e na reformulação de políticas públicas no campo da educação, trazendo em seu bojo a demarcação de prioridades e, determinação de alocação de financiamento; definição de currículo, orientação de propostas de formação de professores e avaliação. Uma avaliação que verifica erros e acertos segundo Esteban (2014), a partir de questões e parâmetros predefinidos que resultam em um quantitativo que permite a classificação dos educandos em categorias predeterminadas, certamente tem pouco a dizer sobre uma criança.

Essa avaliação desconsidera, inclusive a aprendizagem como meio de compreensão do mundo para nele intervir.

Os espaços escolares, particularmente a sala de aula, são lugares diversos que cruzam conhecimentos, desejos, emoções, escolhas e singularidades. Esses espaços nos convidam ao diálogo entre diferentes pares. Os docentes que permeiam essas mediações, ao ocultarem essas singularidades, essas multiplicidades de vozes, impedem novos trajetos, novas possibilidades de expressões.

Ao refletimos sobre as práticas docentes, devemos nos desprender de práticas que tentam impor às crianças exames ou testes padronizados de forma uniforme, previsível, que as obrigam a deixar de fora as urgências da vida, dos seus interesses e suas particularidades.

A ênfase dada ao rendimento escolar na legislação, nos programas e na própria organização do ensino brasileiro, demonstra o exacerbado interesse na promoção do aluno por meio da classificação em detrimento da sua aprendizagem. Conforme Fernandes (2015), considerando a complexidade e as diferenças existentes no cotidiano das escolas, temos observado que uma boa parte dos professores entende que aplicar um teste, uma prova, é uma forma fidedigna de avaliar seu aluno, tomando o exame como um instrumento capaz de avaliar a aprendizagem.

Apesar de compreenderem a avaliação como um processo que envolve diferentes etapas e momentos, boa parte se satisfaz com a aplicação dos testes para orientar seu trabalho e para designar uma nota ou conceito aos seus alunos. Da mesma forma em nível macro, entendem que aplicar uma prova e gerar um índice basta para avaliar o sistema educacional

A uniformidade desses testes reduz as práticas docentes a atividades homogeneizadas, lineares, desenvolvidas para disciplinar o conhecimento e hierarquizar as crianças por meio de resultados que permitem classificar práticas cotidianas, em atos que uniformizam os parâmetros dos resultados e influenciam na dinâmica da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, devemos evitar que a avaliação assuma essa função, pois o cotidiano da escola é rico em vivências e aprendizagens heterogêneas dos fios que permeiam o processo avaliativo.

É nessa etapa da educação infantil que devemos respeitar o tempo e os espaços da criança, entendendo-a como sujeito participativo e ativo no processo de aprendizagem. Por meio das interações significativas, são viabilizados compartilhamentos que estimulam um processo ativo de aprendizagem, possibilitando novas experiências e descobertas.

Ao utilizarem o mecanismo de avaliação externa na educação infantil para acompanhar a qualidade das instituições e disporem desses instrumentos padronizados de avaliação ou, ainda, para aferirem o desenvolvimento das crianças atendidas nesses espaços, como estratégias de obterem recursos por

meio de *ranking* que interferem na qualidade do aprendizado dos pequenos, na evolução da continuidade escolar, descumprem o real objetivo da política de avaliação externa para educação infantil.

As avaliações externas realizadas, a partir de testes padronizados, visam o monitoramento de práticas desenvolvidas pelos professores, mas em face da preocupação de gestores educacionais com os resultados dessa avaliação, o currículo tem sido desenvolvido pelo viés dos descritores contemplados nas mesmas. Esse fato inside sobre as escolas, que são pressionadas a atender às exigências das secretarias de educação municipais, cujo o foco é o resultado, a obtenção de melhor *ranking* avaliativo da rede em detrimento do processo.

De acordo com (NETA; MONTEIRO; SANTOS, 2020) A proposta avaliativa seria buscar a superação da valoração das notas, a restrição de conteúdos curriculares, aplicação dos instrumentos. A avaliação precisa apresentar proposições no decorrer do processo evitando deter-se aos resultados servindo de norteadora do ensino e aprendizagem no decorrer da trajetória formativa.

Nesse sentido, as práticas que provocam o reordenamento curricular, que direcionam o currículo dessas instituições a atenderem os descritores expressos nessas avaliações, que desconsideram as reais necessidades das crianças em detrimento de alcance de resultados, gera competitividade e exclusão.

3. PROPOSTAS CURRICULARES: A SERVIÇO DE QUEM?

Há uma diversidade de produções no campo de estudos sobre as propostas curriculares que indicam a complexidade do currículo, até mesmo por estarem atravessadas por singularidades de trajetórias, práticas, exigências institucionais que imprimem no currículo características próprias. Tendo em vista o reflexo permanente das avaliações externas no currículo, surgem reflexões: a serviço de quem estão as propostas curriculares?

A partir dessa relação, percebemos que, ao se pretender conhecer as aprendizagens infantis, a mensuração do desempenho imposto pelas avaliações externas, permite o enquadramento de cada criança numa escala previamente construída para orientar a formulação das questões das provas, correção e interpretação dos resultados. Assim, para Esteban (2014) essa mensuração formula uma relação linear e casual entre quantidade e qualidade, por meio da associação dessa uniformização e simplificação, que atua para reduzir a complexidade do sujeito da aprendizagem, do ensino e da avaliação a um conjunto de indicadores.

De acordo com a autora, esses indicadores, que são utilizados para inferir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, e se aplicam a orientações previamente elaboradas para a continuidade do processo,

concebem exclusivamente uma perspectiva mecanicista e tecnicista. Ainda segundo autora, essa constatação da desvitalização do sujeito de quem se fala nos leva a indagar sobre para quem esse processo fala.

Levando em consideração os fundamentos das propostas curriculares que nos levam a refletir sobre a referida pergunta, somos provocados a pensar sobre o que ensinar e a quem ensinar, tendo em vista o caráter da multidimensionalidade da criança enquanto o sujeito que aprende e que, ao ensiná-lo levamos em conta a natureza humana da aprendizagem e/ou natureza do conhecimento, da cultura, da sociedade, da religião e/ou da natureza transcendental desse indivíduo.

É nessa linha que devemos dialogar e diferenciar as teorias entre si. De modo que uma teoria de currículo, na concepção de Silva (1999), é justamente encontrar uma resposta verdadeira para saber o que deve ser incluído ou excluído para ser ensinado enquanto conhecimento aceito como básico para a formação da sociedade. Desse modo, ao pensarmos o currículo, trazemos a especificidade do currículo específico para educação infantil, que de acordo com Brasil, p. 12, 2010 se configura como:

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.

Nesse contexto, o currículo, em todas as suas especificidades, tem que explicar para que serve a escola e seus ensinamentos, de modo que, deixe claro no eixo de sua fundamentação as práticas que compõem as propostas curriculares da educação infantil, que dispõem como eixos centrais as interações e as brincadeiras, que por meio desses dois eixos bases sejam desenvolvidas práticas que favoreçam as crianças no desenvolvimento dos seus aspectos físicos, psicológicos, emocionais, sociais, motor, culturais.

As propostas das avaliações externas promovem a adaptação do currículo aos conteúdos elencados no programa dessas avaliações e, a demanda por ações educativas que possam contribuir para o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da instituição, são elementos constantes no cotidiano das instituições escolares. Sob essa ótica, Sacristán (1998) reconhece que prática dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por esta razão, a prática docente está inevitavelmente condicionada as políticas avaliativas adotadas nas instituições em que as ações observáveis são frutos das modelações que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência.

Nesse contexto das avaliações externas (Melo; Almeida, 2019) afirmam que a avaliação veio adquirindo, nos sistemas educativos, e nas diferentes relações entre os diferentes membros dos sistemas, uma organização sistemática em torno dela. Evidenciamos na produção das práticas curriculares, o reordenamento, adaptação e reinvenção, principalmente do planejamento das professoras, que passou a prever atividades que tinham por objetivo o atendimento das exigências das políticas de avaliações externas. Identificamos que através desse reordenamento, as professoras produziram relações com os pares, que resultaram na proposição de projetos e atividades que buscavam ter por referência essas exigências.

No contexto escolar, especificamente no âmbito da educação infantil e da atuação docente, mesmo diante dos reordenamentos institucionais, percebemos que ao organizarem os conhecimentos de acordo com os eixos essenciais para essa etapa da educação básica, prevê práticas que estão fundamentadas no currículo próprio para eles, agindo de forma mais ou menos autônoma. A ação observável é fruto da modelação que os docentes realizam dentro de campos institucionais de referência. Outro ponto importante, é que o docente direciona sua ação de acordo com o seu contexto de trabalho, regido por propostas curriculares e políticas de governo, com base nas normas de funcionamento.

Nessa direção, ao pensarmos o currículo a partir das práticas que o constituem, percebemos as influências em cada uma dessas manifestações, o currículo acontece de maneira diferente e sofre influências em suas diferentes etapas e dimensões. Também vimos que nesse espaço educativo, onde atuam forças, às vezes, antagônicas, está presente na sala de aula a necessidade de compreensão e adequação do currículo escolar de acordo com as necessidades das crianças, porém muitas vezes são secundarizadas para atender as exigências do sistema.

O que desafia aos docentes é aprender como podem integrar as propostas curriculares regidas pelo sistema, muitas vezes, por tensões que precisam ser compreendidas, avaliadas, refletidas e dialogadas com o intuito de compreenderem a abrangência das transformações que atravessam e impõem os demais elementos do processo educativo.

Dentro desses elementos do processo educativo, temos o planejamento que os docentes fazem das aulas, podemos perceber, em parte, a sua ação mediadora, apesar de sua limitada autonomia, devido às fortes influências que o currículo pressupõe às práticas docentes. São desencadeadas ações planejadas das quais têm controle apenas parcial, realizando adaptações à medida que a ação acontece. Assim, o currículo se configura como conjuntos de ações que vão sendo realizadas no tempo da aula, na ação presente, não se restringindo apenas ao espaço da sala de aula, mais a todos os espaços que fazem parte do processo.

É na ação dentro da sala de aula, predominantemente, que acontece o processo de ensino- aprendizagem, e onde o docente tem sua ação mediadora mais evidente. Na sala de aula, o professor lida, constantemente, com um grande número de situações imprevisíveis. Isso põe em jogo, a cada instante, seu poder de decisão. Na prática, eles utilizam elementos próprios que estruturam o seu fazer docente, esses elementos são determinados pelas suas construções formativas e vivências decorrentes de sua trajetória profissional e suas experiências que utilizam como recurso organizador da conduta de suas práticas, que demandam a compreensão dos sistemas, onde deverá entender as inter-relações do sistema escolar, na sala de aula e na comunidade, bem como se permitir mudanças constantes e com a maior agilidade possível, haja vista, o uso da flexibilidade do currículo e das urgências da prática.

4. METODOLOGIA

Este estudo traz uma revisão integrativa, uma abordagem metodológica ampla referente às revisões, que possibilita a inclusão de estudos experimentais ou não, no sentido de promover uma compreensão completa do fenômeno a ser analisado (SOUSA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Figura 01 – Fases do processo de elaboração da revisão integrativa



Fonte: (SOUSA; SILVA; CARVALHO, 2010)

A figura 01 apresenta as fases do processo de elaboração da revisão integrativa, que serviu como percurso metodológico para realizarmos a pesquisa. Na primeira etapa definimos a problemática do estudo, fase em que se definiu também o uso do banco de dados de periódicos da Capes a busca através dos descritores “avaliação” e “externa”. Foram consultados para esta revisão apenas teses no idioma português, tendo em vista que, o intuito era observar a realidade brasileira, e teses que foram publicadas entre os anos de 2017 à 2021. Essa primeira busca resultou em 815 teses.

A segunda etapa buscou um refinamento do material selecionado, para isso, acrescentamos o descritor “infantil” e, como critérios de inclusão colocamos no refinamento a área de atuação, avaliação, programa: a educação. Nessa fase excluímos aquelas que não tratavam da avaliação externa na educação infantil e que não faziam referências às práticas docentes. O resultado do refinamento totalizou em 51 teses.

Realizamos na terceira fase a leitura do título e resumo de todas as teses selecionadas, excluindo aquelas que não traziam contribuições ao objetivo almejado que é: analisar a influências das avaliações externas, na prática docente e nas propostas curriculares da educação infantil. O resultado desse refinamento totalizou 03 teses que foram lidas na íntegra e, destas, as três estabelecem uma aproximação, porém 02 compõem a amostra final dessa revisão.

Ressaltamos ainda, que nessa fase a tese excluída tratava de revisões e estudos relevantes, porém, só duas dessas atenderiam o melhor objetivo da pesquisa. Nessa fase as teses tratavam de revisões e estudos relevantes para a construção do conhecimento; no entanto, optamos por promover a revisão a partir de levantamentos bibliográficos sobre a temática por acreditar que melhor atenderia o objetivo desse estudo.

Diante desse resultado, fomos para quarta fase, as teses foram analisadas, promovendo o confronto e as comparações entre fundamentações teóricas e os achados dos autores. A quinta etapa constituiu a síntese do conhecimento e a sexta etapa apresentação da revisão integrativa. O Quadro 01, disposto nos resultados, representa a síntese do conhecimento produzido com base na análise das duas teses relacionadas e a síntese integrativa.

5. RESULTADOS

A discussão que permeia a avaliação externa na relação com o currículo e a prática docente requer por parte daqueles que almejam mudanças positivas para realidade educacional um convite à reflexão. Isto se propõe, necessariamente, à análise das avaliações externas, que é a responsável por avaliar a qualidade da educação oferecida.

Nessa direção, trazemos o Quadro 01 que representa a síntese do conhecimento produzido com base na análise das duas teses relacionadas e a síntese integrativa. O referido quadro traz as duas pesquisas que apresentam aproximação como objetivo desta análise, desse modo buscamos apresentar os principais elementos dessas teses por meio do referido quadro, em que apresentamos as referências dos títulos da pesquisa, o tema, objetivo geral, metodologia e os principais resultados.

Na etapa seguinte discutimos os resultados dessa pesquisa e a partir da síntese do conhecimento produzido em consonância com a temática dessa pesquisa que é analisar as influências das avaliações externas nas práticas docentes e nas propostas curriculares da educação infantil.

Quadro 01. Síntese do conhecimento construído através da revisão integrativa

REFERÊNCIA	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA	PRINCIPAIS RESULTADOS
CARVALHO, (2017)	Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas: estudo em uma escola de Rede Municipal de Ensino de São Paulo.	Verificar possíveis influências das avaliações externas nas concepções de avaliação educacional de professores.	-Pesquisa de campo -Entrevista -Análise documental de reuniões coletivas envolvendo os professores. -Uma escola pública municipal de São Paulo.	-Marcas importantes dessas avaliações no ambiente escolar, mas sem sustentar que as avaliações externas estariam controlando o trabalho e as concepções docentes no que tange à avaliação educacional.
	Políticas de avaliação e prêmio nota CREI	Investigar as articulações entre as Políticas de	Pesquisa de campo -Entrevista com os	-Políticas avaliativa de filiação neoliberal e

<p>(BARROS, 2017)</p>	<p>10 no município de pessoa: avaliar, controlar e responsabilizar.</p>	<p>avaliação nacional utilizadas no âmbito da educação aquelas implementadas nos centros de referência de educação Infantil, no Município de João Pessoa/PB.</p>	<p>professores do CREI. -observação da política de Avaliação da referida secretaria.</p>	<p>gerencialista; Desconfiguração do processo pedagógico. Priorizar uma “qualidade” que está comprometida com a meritocracia e a competitividade. -Desautoriza a autonomia docente em relação a sua competência em criar instrumentos e procedimentos avaliativos.</p>
------------------------------	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da síntese do conhecimento produzido, analisamos que as teses tratam da avaliação em diferentes perspectivas e relacionadas a diferentes temáticas, porém aquelas que abordam a avaliação externa na educação infantil, tem poucas publicações em âmbito do doutorado em educação no Brasil. Em relação a esses achados optamos por conduzir a discussão desta revisão, considerando aspectos básicos que constituem o foco desse estudo: As influências das avaliações externas, na prática docente e reflexões sobre os redirecionamentos das propostas curriculares na educação infantil a partir das avaliações externas.

6.1 As influências das avaliações externas na prática docente.

Em se tratando das influências externas na prática docente, trazemos a análise de uma das teses intitulada: **As concepções de docentes sobre a avaliação educacional no contexto de avaliações externas: estudo em**

uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, de autoria de Lilian Rose da Silva Carvalho da Universidade de São Paulo no ano de 2017.

A presente tese tem como objetivo verificar possíveis influências das avaliações externas nas concepções de avaliação educacional de professores, a referida pesquisa foi realizada numa escola de ensino fundamental da Rede Pública Municipal de São Paulo, que teve como um ponto central da justificativa, a importância da avaliação no trabalho docente, sobretudo para os resultados escolares.

A referida pesquisa revelou que a avaliação externa sinalizou influência no processo de ensino e aprendizagem como estratégia para os educandos aprenderem e realizarem as provas e apresentarem bons resultados. A avaliação é utilizada como estratégia para verificação de aprendizagem e para os educandos pontuarem bem nas avaliações externas.

Outro ponto revelado na pesquisa, foi que os docentes indicaram também, pouca influência da avaliação na função pedagógica, sinalizaram, predominantemente, influência para fins de responsabilização da escola, do professor ou do aluno, muitas vezes provocando um “jogo de empurra” entre esses, procurando a justificativa para os resultados obtidos nessas avaliações.

Percebemos que os docentes mediante a diversidade de demandas da prática, não refletem sobre o real sentido dessas exigências das avaliações externas na aplicação desses testes. Nesse sentido, essas práticas resultam em pressões sobre a escola, que visam atender às exigências das secretarias de educação cujo foco é obter um bom resultado nessas avaliações, e, desse modo, priorizam o resultado em detrimento do processo.

6.2 Reflexões sobre os redirecionamentos das propostas curriculares na educação infantil a partir das avaliações externas

Em se tratando dos redirecionamentos que as propostas curriculares assumem a partir das avaliações externas, trazemos a análise de outra tese que colabora essa discussão intitulada: **Políticas e Práticas de Avaliação na Creche: uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro**, estudo de autoria de Marina Pereira de Castro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no ano de 2017.

A presente tese analisa as concepções de avaliação que se expressam nas práticas no contexto da creche. O estudo, de acordo com a autora, considera os sentidos que os profissionais produzem para essa ação, bem como suas condições de produção. Nesse processo de investigação, também toma a perspectiva macro, que se refere ao contexto das políticas – suas concepções, seus processos de elaboração e implementação.

O estudo busca estabelecer relações, problematizações, identificar avanços e desafios nas políticas públicas e suas formas de implementação, ou seja, analisar aspectos macro - contextuais que são bases da prática docente.

Diante dos dados revelados na pesquisa, os materiais avaliativos utilizados são de caráter prescritivo, apresentando práticas que não dialogam com o contexto da Educação Infantil; as propostas curriculares trazem uma desarticulação com os interesses infantis, a escola investigada apontou que o ato de avaliar as crianças prioriza a descrição e centra na descrição de habilidades e competências.

A pesquisa analisada revelou que, os docentes fazem usos de propostas curriculares e práticas avaliativas que não coadunam com o que é proposto para Educação Infantil, pois segundo, Brasil (2010) as formas que possibilitam o acesso das crianças ao conhecimento traz na elaboração da proposta curricular, experiências que favoreçam as características, identidade institucional, seleções de acordo com suas características, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, os modos de integração dessas experiências que favoreçam o desenvolvimento das crianças nesses diferentes aspectos que se apresentam em desacordo com os achados na pesquisa.

As propostas de avaliações externas que promovem a adaptação do currículo aos descritores elencados nos programas dessas avaliações desconsideram os elementos próprios das especificidades da Educação Infantil. Tendo em vista que essas avaliações cumprem o papel de acompanhar orientações padronizadas que não respondem às diferentes perguntas e demandas que são próprias da relação pedagógica, assim, a perspectiva dessas avaliações não dialoga com a ação docente, comprometida com as especificidades da Educação infantil.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir, a partir desta revisão, que as avaliações externas na educação infantil nos possibilitaram analisar sua influência na prática docente e nas propostas curriculares da educação infantil. Além disso, revelam nas duas pesquisas analisadas, sua influência como estratégias para os educandos aprenderem e realizar as provas e apresentarem bons resultados.

Outro ponto a ser evidenciado, é como a avaliação externa tem se tornando um fim em si mesmo, devido à sua forte influência nas práticas docentes, a temática chama a atenção para a complexidade de se avaliar de forma a incluir os educandos no processo. Essa prática nos auxilia no entendimento da qualidade educacional que está sendo oferecida nos espaços escolares. Nesse entendimento, essa avaliação está relacionada a acompanhar

essa qualidade, mas não determinada pela lógica que irá guiar nossas opções e escolhas curriculares e práticas cotidianas na sala de aula ou fora dela.

Outro dado da pesquisa evidenciou que o interesse no julgamento e na avaliação quantitativa tem implicações diretas na prática docente, revelados em atividades que envolvem práticas com objetivo de atender aos descritores expressos nessas avaliações. Tendo em vistas que essas atividades comprometem os dois eixos norteadores da educação infantil que são interações e brincadeiras.

Desse modo, o foco limita a proposta da educação infantil à preparação das crianças para o ensino fundamental. Ao comparar os achados das duas teses percebemos contradições na compreensão do trabalho desenvolvido com as crianças, pois podemos identificar práticas escolarizantes com cunho preparatório, com propostas que valorizam a cultura da interação e brincadeira.

Porém, os materiais utilizados são de caráter prescritivo e propostas curriculares que não dialogam com as especificidades da educação infantil. Muitas dessas práticas e propostas curriculares priorizam os resultados dos processos avaliativos que centram na descrição de habilidades e competências para compreenderem o processo de aprendizagem das crianças.

No decorrer da análise das teses, identificamos as demandas de testes e de provas aplicadas pelas escolas, que têm a responsabilidade de dar uma devolutiva dos resultados para a redes municipais. Também percebemos que a escolas analisadas aplicam grande quantidade de atividades com as crianças, que visam o treino de habilidades cobradas nas provas e nos testes.

Em face dessa situação de cobranças e de pressões que a escola recebe das secretarias de educação para dar a devolutivas desses resultados, percebemos em diversos momentos, a angústia das professoras para atendimento ao que é exigido, que resulta em atividades mecânicas e que não estimulam o interesse da criança, tornando um processo cansativo e sem atrativo, pois estão em desacordo com as especificidades da etapa que a criança necessita vivenciar em cada fase do seu processo.

Este estudo, nos possibilitou o conhecimento de pesquisas que foram desenvolvidas com esta temática, bem como a compreensão das influências da avaliação externa para as práticas docentes e para as propostas curriculares na educação infantil. Também vimos a necessidade da efetivação desse processo avaliativo que atenda os seus reais objetivos, dentre eles, a conquista da qualidade da prática docente e de propostas curriculares que atendam especificidades da criança e não do sistema.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Emília Cristina Ferreira. Políticas de Avaliação e o Prêmio CREI Nota 10 no Município de João Pessoa: avaliar, controlar e responsabilizar. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Brasília, 2010.
- ESTEBAN, M. T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. In: VII Congresso Internacional de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. **III Congresso Internacional de Avaliação**. Campinas; Sorocaba, 2014.
- FREITAS, D. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- LILIAN_ROSE_SILVA_CARVALHO_FREIRE_rev.pdf (3.95 Mbytes)
link da tese de carvalho usada no texto.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- MELO, Maria Julia Carvalho de.; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Produção das Práticas curriculares de professoras da educação básica: ações articulatórias com as políticas de avaliação. **Revista Linguagens, educação e Sociedade**. Teresina, Ano 25, set-dez, 2019.(ISSN:2526-8449(eletronico) 1518- 0743(impresso). Site: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc>
- NETA, Maria de Lourdes da Silva; MONTEIRO, Rachel Rachelly Matos; SANTOS, Maria Terla Silva Carneiro dos. Caminhos avaliativos na educação básica: dimensões formativas e práticas. **Revista Linguagens, educação e Sociedade**. Teresina, Ano 25, maio-agosto, 2020. .(ISSN:2526-8449(eletronico) 1518-0743(impresso). Site: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc>
- RAMPAZZO, W. C. T. **Avaliação Institucional na Educação Infantil: um campo de possibilidades**. Pôster. Caxambu/MG, 31ª Reunião Anual da ANPED – 2008. Disponível em.12 de outubro de 2020. 14h29min.
- SACRISTÁN, J. G. **Currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUSA; SILVA; CARVALHO. **Revisão integrativa: o que é e como fazer?** Einstein, v.8, n.1, p.102-106, 2010.
- SOUZA, Maria Pereira de Castro e. **Políticas e práticas de avaliação na creche: uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR NO PROCESSO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

- [...] A minha primeira opinião é que não existe um horizonte só. Existem muitos.
- Está enganada - disse a Professora. - Horizonte é só um!
 - Eu sei que todos acham que é só um.
- Mas justamente vou escrever um livro, chamado Horizontes Novos.
- Você vai escrever um livro? - perguntou a Professora, cada vez mais admirada.
 - Vou. Eu acho que criança também pode escrever livros, se quiser, a senhora não acha?
 - Acho, sim. - Pois nesse livro eu vou dizer todas as minhas ideias sobre o horizonte.
 - São muitas? - quis saber a Professora.
 - Um monte. Por exemplo: eu acho que nós duas não devíamos estar aqui.
 - Ué! Devíamos estar onde, então?
 - No horizonte, mesmo. Assim, em vez da senhora ficar falando, bastava me mostrar as coisas e eu entendia logo. Sou muito boa para entender [...]
- (Almeida, 2004)

Nesse trecho do texto "A professora de horizontologia"¹, Fernanda Lopes de Almeida apresenta a curiosidade e a imaginação de Clara Luz, uma criança fada que questiona a existência de múltiplos horizontes e expressa o desejo de escrever um livro para compartilhar suas ideias sobre o horizonte. Em sua primeira aula de horizontologia, em um diálogo com sua professora, recém-formada, Clara Luz sugere que a compreensão do horizonte deveria ser obtida por meio de experiências práticas, em vez de simplesmente ouvir uma professora discorrer sobre o assunto. Isso enfatiza a importância do aprendizado por meio da exploração do ambiente e do mundo real.

O diálogo entre a professora e a criança nessa ficção também sugere a importância de um ambiente educacional que seja receptivo às perguntas e

¹ O texto faz parte do livro "A Fada que Tinha Ideias", de Fernanda Lopes de Almeida, e pode ser encontrado nas páginas 22 a 26.

às curiosidades das crianças, incentivando a exploração e a descoberta. Neste sentido, a relação existente entre o diálogo e o tema deste estudo acontece na crença de que um ambiente para aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil deve valorizar a voz, a curiosidade e a criatividade das crianças, promovendo a exploração do mundo ao seu redor e incentivando o pensamento crítico, criando, assim, uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e compreensão.

No contexto do trabalho pedagógico na Educação Infantil é essencial buscar práticas de ensino que conduzam as crianças ao desenvolvimento e à aprendizagem significativa, valorizando suas vozes e criatividade, e incentivando-as a expressar suas ideias e opiniões, independentemente de idade. Isso é importante, considerando a necessidade de garantir e preservar a infância, com experiências de interações e brincadeiras que ocorrem nas dimensões do educar e do cuidar, conforme estabelecido em documentos que garantem essa etapa de ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de nº 9.394/96, que estabelece a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas, garantindo o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) reconhecem a criança como um sujeito de direito, e orientam as instituições de Educação Infantil sobre a organização de espaço, tempo e materiais articulados à proposta pedagógica para a efetivação de seus objetivos, que deve ter como eixos norteadores das práticas pedagógicas, as interações e a brincadeira. Este documento estabelece, ainda, que as propostas curriculares devem garantir às crianças: experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita (Brasil, 2010).

É fundamental, portanto, que as práticas que promovem aprendizagem da leitura e da escrita sejam lúdicas, em ambientes organizados para melhor desenvolver as habilidades e promover saberes e conhecimentos que favoreçam o processo de letramento da criança. Neste sentido, é relevante notar que o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil ainda é frequentemente abordado nos discursos pedagógicos como um tema polêmico, especialmente quando relacionado às práticas de alfabetização como um processo preparatório para o Ensino Fundamental, de forma tradicional e mecânica.

Contudo, é importante considerar a Educação Infantil como um espaço que tem a competência de promover múltiplas experiências entre os diferentes sujeitos, crianças e adultos, em que a leitura e a escrita fazem parte das práticas sociais, no dia a dia das crianças, dentro e fora da instituição escolar.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir a organização do ambiente escolar no processo de letramento da criança na Educação Infantil,

entendendo que as práticas de leitura e escrita permeiam toda essa etapa por meio de atividades lúdicas e interativas em espaços que desafiem as competências e despertem o interesse da criança em participar e aprender.

Nesta perspectiva, apresento um estudo bibliográfico que se caracteriza pela utilização de dados já existentes, que foram analisados e publicados em revistas, livros etc. A exploração das bibliografias foi delineada a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) que envolve um primeiro contato com o material que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

As bases teórico-metodológicas se fundamentam nos estudos de Ferreiro, Teberosky (1999), Soares (2020), Oliveira (2012) e colaboradores, que a partir da concepção construtivista consideram a criança um sujeito ativo no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As reflexões apresentadas dialogam com algumas leituras realizadas ao longo da disciplina "O ambiente escolar, o desenvolvimento psicológico e a educação" do meu Curso de Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, e com as minhas experiências de infância, de professora e de gestora da Educação Infantil, as quais se refletem nas narrativas autobiográficas que compõem o texto.

2. O PROCESSO DE LETRAMENTO A PARTIR DE UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Antes de conceituar o letramento e discutir sobre a sua relevância para Educação Infantil, apresento cenas autobiográficas que me fazem refletir sobre a aprendizagem da leitura e da escrita na primeira infância e os vários modos de ser criança, em condições, estruturas familiares, culturais e escolares diferentes.

Desse modo, relembro dois momentos marcantes na minha infância que ilustram um pouco do processo de alfabetização e letramento que vivenciei. O primeiro se passou no pequeno povoado Oitis, no município Colônia, no Piauí, onde eu morava com a minha família, em uma casa de taipa, com uma calçada larga onde nos sentávamos nas noites estreladas para contar e ouvir as histórias de um amigo de infância. Não recordo qual era a minha idade nessa época, mas eu ainda não sabia ler e nem escrever. O nosso amigo se chamava Dudu, um menino ativo e desenrolado que sabia de muitas histórias. Eu não sei onde ele aprendia, porque não me recordo delas sendo contadas na escola em que estudávamos, mas ele nos fazia imaginar como os animais viviam na floresta. Por isso, recordo-me da história da “Festa no

céu”², do Urubu que levava um Cágado (não era o sapo) para o céu dentro do seu violão. Essa fábula me marcou, e ao recordá-la, lembro da minha infância, da época em que eu brincava com bonecas e acreditava que os animais pudessem falar.

O segundo momento me faz revisitar as lembranças dos dias em que eu tentava aprender a ler por meio da repetição – “O pato ganhou um sapato, foi logo tirar um retrato... o retratista era um grande artista” –, essa era a lição do Pato que eu repetia, a leitura feita pelo meu único irmão que, pacientemente, fazia o papel de professor, ao me ensinar a tarefa de casa. Eu tinha sete anos de idade e estudava numa turma da Alfabetização, em 1988, na Escola Inácio Vieira de Sá, onde as professoras, leigas³, tinham um conhecimento limitado sobre o processo de alfabetização e letramento infantil. Quando digo "conhecimento limitado", refiro-me à falta de familiaridade com as diversas abordagens lúdicas, interativas e prazerosas que compõem as práticas pedagógicas atuais para ensinar a leitura e a escrita.

As histórias infantis que despertavam minha imaginação na infância eram contadas por outra criança um pouco mais velha do que eu. Dudu era um garoto que morava com sua avó em uma casa que não era considerada um ambiente letrado, pois não tinha livros nem outros tipos de materiais textuais, nem mesmo uma televisão. No entanto, ele ouvia histórias contadas por adultos na escola, nas calçadas ou nas quitandas de nosso povoado. Ele era um menino livre, que interagiu com várias pessoas e vivenciava muitas histórias, mas também carregava grandes responsabilidades, como cuidar da casa e de sua avó idosa.

Quanto à dificuldade que tive ao aprender a ler e escrever aos sete anos de idade, atribuo-a aos métodos utilizados em minha escola, principalmente aqueles baseados na repetição, e à falta de contato com um ambiente letrado que despertasse meu interesse e gosto pela leitura. Não me recordo de um espaço escolar com decorações, estantes coloridas, brinquedos, enfeites ou mesmo livros infantis, poemas, parlendas, cartazes, fantoches, jogos ou encenações teatrais. Além disso, não me lembro de ter tido contato com livros infantis ou jogos educativos no contexto familiar. Hoje, compreendo que esse contato com a leitura e a escrita, desde a Educação Infantil, conhecida como "curso de pré-escolar"⁴, na minha infância, teria feito uma grande diferença em minha trajetória escolar.

² A fábula “A festa no céu” faz parte do folclore brasileiro. Em algumas regiões do Brasil, no lugar do sapo tem uma tartaruga, um cágado ou um jabuti.

³ Profissional que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida. (Augusto, 2010).

⁴ O curso que eu estudava em 1987 era chamado de "Curso de Pré-escolar" e era oferecido pelo Órgão Municipal de Educação de Oeiras/PI em parceria com a Prefeitura Municipal.

Revisitar as memórias da minha infância, em particular os acontecimentos fora do ambiente escolar que estão relacionados ao processo de alfabetização e letramento, me faz refletir sobre a contextualização da infância, conforme expressado por Corsino (2012), ao afirmar que os tempos da infância são diversos, com diferentes realidades e representações. Isso me faz perceber que a educação de uma criança na sociedade urbana difere daquela de uma criança que vive em uma cultura rural, como eu vivi, com recursos e oportunidades limitados.

Portanto, tornar-me pedagoga, professora da Educação Infantil e, atualmente, docente no Ensino Superior, constitui uma trajetória que me leva a estudar o letramento como um processo que se inicia antes mesmo da criança entrar na instituição de ensino, pois começa nas vivências do dia a dia com a família, com os seus pares e com a sociedade. As crianças participam de situações diversificadas de leitura, o que se refere à aprendizagem dos usos sociais das atividades de leitura e escrita em determinadas situações, como aponta Soares (2020).

O letramento não se resume a aprender a grafar e decodificar palavras, mas sim a compreender a importância na vida social e individual. Portanto, essa ação adota atividades de vivências de linguagens indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança. Isso deve ser feito a partir de experiências significativas de fala, de escuta e de compreensão dessas linguagens em contexto de enunciação.

3. O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de completar três anos como professora na Educação Infantil, no ano de 2010, ganhei um Prêmio de Professora Alfabetizadora da Educação Infantil do Município de Teresina/PI. Esse prêmio fazia parte de um projeto em que as crianças do último ano da Educação Infantil faziam provas para aferir conhecimentos de leitura e escrita antes de ingressarem no Ensino Fundamental. Naquela época, eu desenvolvia muitas atividades de leitura e escrita com as crianças da pré-escola e acreditava que era o caminho certo para a alfabetização das crianças pequenas. Eu me formei no Piauí e passei em um concurso municipal para a Capital, no qual o principal objetivo da educação era elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, desde cedo, as crianças eram incentivadas a ler e a escrever.

Participei de várias formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), incluindo cursos e oficinas que ensinavam a desenvolver projetos e atividades de leitura e escrita com as crianças de 4 e 5 anos de idade. Concentrada nesse processo, muitas vezes eu ignorava o que a LDB estabelecia sobre o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2010), uma vez que eu estava focava apenas nas atividades de escrita e leitura diárias.

Eu trabalhava com uma abordagem construtivista sem compreender completamente o seu significado, mas acreditava que entendia o papel ativo da criança no processo de aprendizagem, conforme as políticas públicas que defendiam a alfabetização da criança de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1999), que era apresentada nas formações destinadas ao corpo docente.

Não estou aqui criticando os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que se baseiam nos conceitos piagetianos e enfatizam o processo de construção da escrita, no qual a criança desempenha um papel protagonista e constrói seu próprio conhecimento. Estou apenas refletindo que talvez o alerta de alguns pesquisadores sobre a falta de uma "didática construtivista" (Mortatti, 2006; Leme; Lima, 2021, p. 371) que poderia resultar na não alfabetização das crianças não se aplique à experiência que estou relatando. Isso ocorre porque, como professora da Educação Infantil, mesmo sem dominar completamente o conceito construtivista amplamente difundido no Brasil, obtive sucesso na alfabetização das crianças. Para isso, dediquei-me a conhecer os diferentes níveis de desenvolvimento e trabalhar com cada criança de acordo com o nível apresentado por ela: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Os níveis de desenvolvimento da criança na compreensão do sistema alfabético e de representação da língua permitiam-me definir atividades de intervenções pedagógicas que favoreciam a alfabetização da criança. As atividades de leitura e escrita eram desenvolvidas na maior parte das aulas; por exemplo, lembro-me de ter produzido muitos jogos de alfabetização com papelão, cartolina etc., tais como: alfabeto móvel, bingo de letras, jogos de imagens e palavras, entre outros, que auxiliavam as crianças pequenas a aprender a ler e escrever. As brincadeiras eram realizadas com o objetivo de recreação em um tempo determinado pelo Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Tenho recordações da coordenadora abrindo a porta da sala de aula para verificar quais atividades eu estava desenvolvendo, como se estivesse supervisionando. Ela queria ter certeza que eu estava alfabetizando as crianças.

Nessa perspectiva, a alfabetização era entendida no município como um processo que devia começar antes do ingresso da criança no Ensino Fundamental, mesmo que, para Ferreiro (1993), o ensino sistemático das letras não fosse um pré-requisito na pré-escola. A autora recomendava oportunizar às crianças observar a professora lendo e escrevendo para que despertasse o interesse pelo desenho e pela escrita, assim, passariam a formular hipóteses acerca do funcionamento da escrita (Ferreiro, 1993). Eu estava imbuída nesse processo meritocrático de alfabetizar as crianças de 5

anos de idade em busca de uma prêmiação⁵ e de reconhecimento pela SEMEC e pelo CMEI. Ao mesmo tempo, ficava intrigada com todo esse processo de “escolarização”⁶ da Educação Infantil, porque já compreendia a necessidade de a criança vivenciar outras experiências por meio de atividades diferenciadas, que favorecessem o seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo.

Segundo Leme e Lima (2021), os discursos pedagógicos veiculados em revistas especializadas e nos documentos oficiais, no período de 1990 a 2010, sobre a questão da idade certa para o início da alfabetização no contexto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, apontaram que: “na etapa da educação infantil deve-se evitar a “formalização” do ensino, bem como a pressão sobre a criança decorrente das expectativas dos adultos em relação ao seu aprendizado, as quais podem ser prejudiciais para o desenvolvimento infantil (Leme; Lima, 2021, 371).

Então, ao assumir a gestão de um CMEI em 2011 e ingressar no Mestrado, passei a me preocupar mais com a Educação Infantil, deixando de focar exclusivamente na alfabetização das crianças nesta fase de ensino. Posso dizer que amadureci academicamente e profissionalmente. Com esse entendimento, passei a questionar a “obrigação” de ensinar as crianças a ler e escrever a “qualquer custo” e de ter o CMEI supervisionado para alcançar números de crianças alfabetizadas aos 5 anos de idade, embora, ainda estivesse inserida nesse sistema educacional. Como gestora, eu me vi “necessitada” de estimular as professoras a desenvolver atividades de alfabetização para atingir metas e números.

Com o tempo, começaram a surgir outros projetos pedagógicos. As sequências didáticas enviadas pela SEMEC traziam sugestões de atividades lúdicas e interativas, apesar de ainda haver a proposta de premiação pelo número de crianças alfabetizadas. O CMEI onde eu trabalhava passou a desenvolver projetos que estimulassem outras formas de linguagem, como a visual, corporal, musical, etc. Entre esses projetos, havia os de leitura, que incentivavam as crianças e suas famílias a participarem ativamente. As famílias podiam ter contato com diversos textos infantis e levar livros para casa, promovendo a leitura conjunta com os pais e/ou responsáveis.

Na rotina do CMEI, introduzimos momentos de leitura de textos variados, contação e reconto de histórias, dramatizações, entre outras

⁵ Regulamentada pela Lei 4.688/2014, que institui o “Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil”, no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Teresina (Teresina, 2014).

⁶ Implica transformar o ambiente de aprendizagem para crianças da Educação Infantil em um lugar onde o foco principal é a entrega de informações e conteúdos destinados à alfabetização, sem dar a devida importância às condições essenciais para que essas crianças desenvolvam sua identidade, autonomia e criatividade.

atividades, todas com foco na descoberta, exploração do ambiente, desenvolvimento da imaginação, raciocínio e apropriação da escrita como meio de comunicação. Deixamos de enfatizar apenas o ensino de palavras e frases descontextualizadas, como muitos professores faziam, visando somente a preparação para testes realizados ao final de cada ano letivo, embora esses testes ainda fossem parte da realidade.

Nesse período da minha gestão, as atividades de letramento estavam incorporadas no dia a dia da Educação Infantil, embora ainda usássemos muito o termo “alfabetizar”, que remetia a uma prática escolarizada de instrução formal focada no processo de aquisição da língua escrita, conforme explicado por Frangella (2004, p.48). Segundo a autora, “as práticas inscritas na alfabetização são fundamentalmente práticas escolares. Assim, o foco da alfabetização é o indivíduo”.

Neste contexto, as atividades de letramento dizem respeito à aprendizagem dos usos sociais das atividades de leitura e escrita em situações específicas para alcançar diversos objetivos, o que é claramente distinto do processo de alfabetização, conforme destacado por Soares (2020):

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p. 27).

Nessa perspectiva, não é necessário dispor as cadeiras em filas nas salas de aula, com as crianças sentadas uma atrás da outra, nem realizar atividades maçantes de cópia de palavras, frases e textos com o intuito de acelerar o processo de aprendizagem da leitura e escrita, como é comum em um modelo de escola fundamental. Isso ocorre porque a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são duas etapas com culturas escolares distintas. O currículo de cada uma deve ser moldado de acordo com o desenvolvimento da criança, levando em consideração sua curiosidade e espontaneidade infantil, como recomendam diversos especialistas em educação e documentos oficiais divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) (Leme; Lima, 2021).

Esse processo de alfabetização na Educação Infantil abre espaço para o letramento, que não precisa ser sistemático e mecânico; ele ocorre de forma interativa e prazerosa, introduzindo a criança ao mundo da leitura e escrita por meio de experiências lúdicas e proporcionando oportunidades para o

contato com diferentes tipos de textos. Tudo isso considerando que a educação e o cuidado são intrinsecamente ligados.

No entanto, é importante reconhecer que as questões relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita na Educação Infantil são polêmicas, suscitam dúvidas e geram debates sobre as práticas que vão além da mera aquisição de códigos escritos. O letramento se concentra nas práticas sociais de leitura, enfatizando os aspectos socioculturais da criança, em contraste com as práticas escolarizadas de alfabetização (Frangella, 2004). Nesse contexto, não podemos ignorar que, antes mesmo de entrar na escola, a criança tem acesso ao mundo da leitura e entra em contato com as diversas formas de linguagem, incluindo a escrita. A leitura e a escrita fazem parte das vivências e experiências infantis, uma vez que a criança está imersa na cultura letrada da sociedade da informação e comunicação em que vivemos.

O processo de letramento transcende os muros da escola (Frangella, 2004), conforme mencionei em meu relato inicial ao abordar cenas da minha infância na década de 80. A criança sempre esteve envolvida em práticas sociais e escolares de letramento que envolvem a leitura e a escrita. Assim, a valorização e interação com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil são garantidas pelas DCNE, que estabelecem o direito da criança a experimentar diversos suportes e gêneros textuais orais e escritos. Isso deve ocorrer a partir das experiências de aprendizado que se desenrolam na instituição de Educação Infantil (Brasil, 2010).

Nesta discussão, destaco os estudos sobre leitura e escrita na Educação Infantil realizados por Brandão e Leal (2011), que defendem a inclusão da linguagem escrita juntamente com outras formas de linguagem, como a linguagem plástica, corporal, musical e de faz de conta. Para essas autoras, por meio do brincar, as crianças podem explorar a cultura escrita, participando do mundo adulto e compreendendo suas características. Portanto, elas propõem eventos de interação com a escrita em situações lúdicas, de forma a não sobrecarregar as crianças:

É preciso, finalmente, considerar que a leitura e a escrita não devem fazer parte do currículo da Educação Infantil como uma disciplina isolada, mas sim integrar projetos de trabalho em que as crianças estão envolvidas, bem como entrar nas atividades de sua rotina no ambiente educativo, de modo a não quebrar o significado assumido por essas ferramentas na nossa cultura (Brandão; Leal, 2011, p. 30).

Portanto, o trabalho com linguagem oral e escrita na Educação Infantil deve ser planejado, intencional e organizado no tempo pedagógico de maneira a fazer sentido para as crianças, de acordo com as metas estabelecidas no planejamento docente. Isso considera a perspectiva do

letramento, com atividades que estimulem a aprendizagem de diversos gêneros discursivos, orais e escritos.

Além disso, é possível incentivar as crianças por meio de atividades que desenvolvam a linguagem, levando em consideração a organização dos espaços e a interação com o professor e seus colegas. Para isso, é essencial ter um ambiente bem iluminado, arejado e organizado, com uma variedade de livros infantis adequados a diferentes faixas etárias na creche e pré-escola. Também é importante criar painéis e exposições das atividades realizadas pelas crianças e fornecer elementos para contação de histórias e dramatizações, entre outros recursos que promovam o lúdico e estimulem a imaginação e criatividade infantil.

4. A ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES DE LETRAMENTO

A criação de um ambiente que proporcione segurança e experiências positivas para a criança é essencial na Educação Infantil. A organização dos espaços escolares possibilita a integração de crianças de diferentes faixas etárias e a realização de uma variedade de atividades no contexto da primeira infância, sem mencionar os impactos que o ambiente pode ter no desenvolvimento da criança, como demonstram estudos da psicologia educacional e da pedagogia.

Nos estudos que investigam os discursos especializados sobre os efeitos do ambiente no desenvolvimento da criança (1930-1980), conduzidos por Lima (2023, p.58), a escola é retratada como um ambiente multifacetado. Ela não é apenas um espaço físico, mas “também afetivo, cultural, social e político”. Isso é evidenciado pelos manuais de puericultura da época, nos quais pediatras frequentemente recomendavam que as famílias enviassem suas crianças para o jardim de infância, pois eram ambientes que estimulavam o desenvolvimento da inteligência. Portanto, não é surpreendente que os espaços de Educação Infantil tenham sido alvo de tanta atenção quando se trata das condições do ambiente para a aprendizagem. Sua organização tem sido vista como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança por muitas décadas, mesmo antes do conceito de desenvolvimento integral da criança ser estabelecido pela LDB de 1996.

A preocupação da medicina e da pedagogia com o ambiente adequado para o desenvolvimento da criança também está presente nos estudos de Maria Montessori, médica, pedagoga e representante da Escola Nova⁷. Ela foi uma das pioneiras em considerar a estrutura da organização do ambiente como forma de despertar o interesse das crianças, permitindo que elas se movimentassem

⁷ Escola Nova - um movimento renovador da educação que chegou ao Brasil com a geração dos reformadores dos anos 20 (Boto, 2022).

livremente e utilizassem os recursos disponíveis para seu desenvolvimento. Conforme os estudos de Montessori, “o ambiente pertencente ou dominado pelo espírito é aquele que se conhece, aquele onde é possível movimentar-se de olhos fechados e ter à mão tudo que nos cerca: é um local necessário à tranquilidade e felicidade da vida” (Rohrs, 2010, p.110).

A composição dos ambientes, neste sentido, não se limita apenas ao seu aspecto espacial. Ele envolve a integração de diversos aspectos e dimensões que estão sempre interligados na Educação Infantil. Isso inclui a dimensão interacional, que favorece as diferentes formas de interação estabelecidas pelas crianças entre si ou com os adultos, a dimensão temporal, que compreende a organização do tempo para as atividades diárias, e a dimensão funcional, que considera as diferentes formas de utilizar os espaços (Oliveira, 2012).

Portanto, a organização dos ambientes é um aspecto importante que deve ser considerado na proposta pedagógica da instituição, pois possibilita a construção de conhecimento pela criança, tanto na creche quanto na pré-escola. No entanto, é fundamental compreender que “[...] o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem” (Horn, 2007, p.35).

Assim, a organização dos espaços da Educação Infantil possui características muito particulares (Zabalza, 1998). Por essa razão, é importante considerar ambientes nos quais atividades em grupo possam ser desenvolvidas, nos quais a criança possa circular livremente, tocar nos objetos, escolher e folhear livros, criar cantinhos para atividades, dramatizar histórias, realizar mímicas, entre outras práticas. Tudo isso leva em consideração a importância do brincar e a capacidade das crianças de se exercitarem e construir conhecimento (Horn, 2007). Nessa perspectiva, a imagem da imagem 01 representa um espaço organizado para a implementação de um projeto de leitura, durante o período em que atuei como gestora em um CMEI no ano de 2018:

Imagem 01 – Espaço organizado para projeto de leitura na Educação Infantil



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Esse espaço foi organizado para o desenvolvimento do projeto de leitura intitulado “*Livro vai, livro vem, eu leio e você também*”, com o objetivo de permitir que as crianças ouvissem, contassem, recontassem e dramatizassem histórias em um ambiente aberto. O CMEI era pequeno, com espaços limitados para as atividades. A ideia de criar um local no pátio surgiu da necessidade de proporcionar às crianças experiências com a leitura e contato direto com os livros infantis, fantoches e outros objetos disponíveis para os momentos da contação de histórias e outras atividades. Além disso, visava promover diferentes vivências com a leitura e a escrita e estimular as interações entre elas e suas professoras fora da sala de aula.

Nesse tipo de espaço, o processo de letramento ocorre de forma espontânea e, ao mesmo tempo, com a mediação do adulto que promove atividades que possibilitam o desenvolvimento da capacidade da criança em compreender o sentido de diversos textos e construir narrativas orais. Isso envolve gradualmente a apropriação do uso da linguagem oral em diferentes contextos de enunciação, a expansão do vocabulário e o desenvolvimento de atitudes de respeito e escuta em relação à fala do outro.

As rodas de conversa também são momentos a serem explorados com as crianças, com reflexão sobre as letras em situações reais de leitura e escrita. Elas proporcionam discussões sobre as relações com as palavras, como os títulos de histórias, os nomes dos colegas da sala, os nomes dos familiares,

entre outros. As conversas são oportunidades para a mediação do professor entre as crianças e os textos, não apenas com o objetivo de contar histórias, mas de conduzir uma discussão produtiva em torno da leitura e da escuta compartilhada (Imagem 02). Isso cria “um espaço particularmente importante para que a criança observe o que faz um leitor para entender o que lê” (Brandão; Rosa, 2011, p. 44). Dessa forma, o texto em discussão começa a fazer sentido e a ser compreendido pelas crianças, que começam a se apropriar da linguagem oral de forma mais precisa e fluente. Conseqüentemente, elas percebem a presença da escrita e se interessam em desvendá-la e aprendê-la de forma espontânea (Imagem 03).

Imagem 02 – Contação de história pela professora



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Imagem 03 – Crianças folheando livros



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

As ilustrações mostradas nas imagens 02 e 03 apresentam momentos de contação de histórias e crianças folheando os livros que estavam nos cestos. Esses momentos certamente estimulam a capacidade de fala, escuta e imaginação das crianças, conforme proposto das rodas de leitura, com a professora lendo em voz alta. Isso proporcionar às crianças referências de narrativas e expressão escrita da língua (Oliveira, 2012). Essa organização sistemática e interativa oportuniza o reconto pelas crianças e amplia o repertório de histórias em grupo.

Para a definição, planejamento e organização desses espaços de leitura, é essencial pensar nas crianças e em como elas interagem e utilizam os livros e outros gêneros e tipos de textos disponibilizados. O professor deve estar atento e preocupar-se em ampliar o repertório literário das crianças, deixando os textos em um local acessível, como uma estante baixa, em um canto da sala especialmente preparado. Dessa forma, após a leitura e em outros momentos do dia, as crianças podem folheá-los e brincar de ler por conta própria, mesmo sem saber ler convencionalmente (Oliveira, 2012).

Os espaços bem organizados na proposta do letramento estimulam a capacidade que a criança tem de aprender a ler e a escrever de forma lúdica, prazerosa e desafiadora, além de assegurar o conforto e garantir que elas possam circular livremente, ampliando as relações com o ambiente e com os seus pares no processo de desenvolvimento e aprendizagem. É importante ainda que as produções (pinturas, artes, recortes, colagem, etc.) das crianças fiquem expostas para que elas possam visualizar, tocar e criar relações de significado, assim como os murais de tempo, chamada e rotina, que devem possibilitar a socialização e autonomia.

A criação e organização de alguns espaços requer tempo, criatividade e paciência por parte do professor. Lembro que, antes do início do ano letivo, quando eu trabalhava na Educação Infantil, os professores usavam os dias antes das aulas para organizar e decorar as salas de atividades. No entanto, os espaços construídos com a participação das crianças tornam-se mais familiares e carregados de significados para elas, anunciando quem são e a que grupo pertencem (Oliveira, 2012). Neste sentido, a organização dos espaços que compõem um ambiente para o letramento deve manter viva a paixão da criança pela leitura e pela escrita, garantir experiências com diversas linguagens e possibilitar que ela pense como se lê e como se escreve, trocando ideias com os seus pares e testando hipóteses.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a organização do ambiente escolar no processo de letramento da criança na Educação Infantil, entrelaçado com as minhas experiências de vida e profissão, traz reflexões sobre as mudanças que ocorreram na minha forma de compreender e pensar sobre a alfabetização nesta etapa de ensino. Eu me formei na concepção de alfabetizar a criança na Educação Infantil e com práticas escolarizadas para o ingresso no Ensino Fundamental. Posso afirmar que, de forma sensível e subjetiva, me constituí professora pela experiência na Educação Infantil no município de Teresina/PI.

A partir das reflexões feitas por autores que estudam e abordam essa temática, evidencia-se que este nível de ensino deve contemplar as diversas linguagens com as crianças e não apenas ensinar a leitura e escrita como instrução formal. Isso se deve ao avanço e fortalecimento da Educação Infantil na Educação Básica, reconhecendo a criança pequena como um sujeito que tem o direito de aprender e se desenvolver integralmente.

Desse modo, é importante refletir sobre os espaços de letramento e a sua organização nas instituições infantis, uma vez que, são ambientes de aprendizagem, em que se estabelece relações e estimula a construção de novos conhecimentos pela criança. Nesses espaços, é essencial proporcionar às crianças experiências que envolvam a exploração de livros e textos

diversos, a audição e apreciação de contos, histórias, lendas, fábulas etc., lidos pelo professor, garantindo acesso a bibliotecas e cantinhos de leitura, incentivando o reconto, a reescrita e a produção de histórias, e promovendo jogos e brincadeiras que estejam relacionados à leitura e à escrita, além de permitir o uso de materiais escritos nas brincadeiras de faz de conta.

Dentre os aspectos fundamentais nessa fase, o processo de letramento deve ocorrer de forma lúdica e planejada, com o propósito de desenvolver a criança e prepará-la para a vida em sociedade. Nesse contexto, a atuação do educador desempenha um papel fundamental na democratização do acesso da criança às práticas sociais da leitura e escrita presentes na cultura letrada, proporcionando experiências essenciais para a reflexão sobre a sua própria língua.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. L. de. *A fada que tinha ideias*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- AUGUSTO, M.H. Professor leigo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020>. Acesso em 22 de maio de 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições70, 2016.
- BOTO, C. História da Escola e da Cultura Escolar. In LIMA, A.L.G.; CAZETTA, V. (orgs.). **O Ambiente Escolar em Transformação**. Campinas: Alínea, 2022 (no prelo).
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-31.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 33-51.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E.C.S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In*:
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012.

discursos especializados no contexto da ampliação do Ensino Fundamental. Revista Educação e Emancipação. v.14, maio/ago. 2021, p. 348-374.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANGELLA, R. C. P. **Leitura escrita e letramento que espaço ocupam na educação infantil**. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n.20, p. 45-49, junho, 2004.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEME, A.C.F.; LIMA, A.L.G. **Alfabetizar ou não as crianças de seis anos?** Uma análise dos

LIMA, A.L.G. (2023). **Educação, Saúde e Progresso**: discursos sobre os efeitos do ambiente no desenvolvimento da criança (1930-1980). Estudos Avançados, 37 (109), 57-70. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2023.37109.005>

MORTATTI, MRL. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 11 de julho de 2022.

OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2022.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano VII, n. 20 - Oralidade, alfabetização e letramento, p. 1-3, jul./out. 2009. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL: TESSITURAS NARRATIVAS

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado na Educação Infantil é destinado às experiências práticas dos alunos, reunindo seus conhecimentos teóricos e práticos apreendidos durante o curso, mas, também reunindo demais elementos do meio social e cultural presentes no cotidiano escolar. A educação infantil é um dos pilares centrais para a formação de uma pessoa enquanto cidadã, as crianças devem ser estimuladas a interagir, socializar e realizar descobertas, e os ambientes que elas frequentam devem ser acolhedores (GONZAGA; OLIVEIRA, 2022).

É necessário que os profissionais recebam qualificação adequada desde a graduação e sejam estimulados a realizarem estágios (CARDENAS; HOLGUIN, 2022; PIMENTA; LIMA, 2018). Segundo Silva e Gaspar (2018) o estágio de docência deve ser visto como um campo de conhecimento e investigativo no que tange ao desenvolvimento de pesquisas e de reflexões práticas, pois parte da premissa da observação, aplicação de intervenções e avaliação com base em questões educacionais.

Dentro de uma perspectiva legislativa, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve a organização dos processos básicos educacionais, quanto às modalidades de ensino, atuação profissional, atuação dos demais setores sociais e os requisitos para formação docente, destacando o estágio de docência, como uma etapa a ser estabelecida pelas instituições de ensino aos acadêmicos regularmente matriculados (BRASIL, 1996).

Através da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na qual, o estágio curricular deverá contemplar 300 horas para Estágio Supervisionado em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo contemplar outras áreas específicas, a depender do projeto pedagógico da instituição, além disso, o intuito das atividades de estágio é garantir a experiência profissional dos acadêmicos, proporcionando o desenvolvimento de competências, habilidades, ética profissional em ambientes escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

O artigo tem a contribuição de alguns autores para fundamentar a perspectiva teórica do trabalho, dentre eles destacam-se: Aguiar; Cerdas (2019), Aranda; Gomes (2018), Pimenta; Lima (2018), que trazem algumas discussões no campo do estágio supervisionado, acerca da formação inicial de professores do curso de Pedagogia.

A dinâmica do estágio de docência, apesar de muito valiosa para a formação do aluno, também podem causar receios ou preocupações, tendo em vista, que representa uma nova etapa na vida acadêmica, um momento de transição de aluno para profissional. Diante desse contexto, o estudo tem como problemática: “Quais experiências os estagiários da formação inicial em Pedagogia mobilizam no âmbito da regência na rotina na Educação Infantil?” Tendo como objetivo: refletir as experiências constituídas na formação inicial em Pedagogia a partir de narrativas de estagiários na Educação Infantil.

Trata-se de um estudo de campo de natureza qualitativa, exploratório e descritivo. As pesquisas de campo têm como finalidade compreender grupos, indivíduos, instituições através de uma análise crítica e distinta quanto o ambiente avaliado, uma vez que, todo o processo de coleta de dados é realizado no local de objeto de interesse do pesquisador. Utilizamos como dispositivo para a produção dos dados, o questionário *online* que foi respondido por acadêmicos do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Maranhão- IFMA, campus Caxias. O questionário virtual constituiu-se, exclusivamente, por meio da plataforma *Google forms*. No qual, os alunos tiveram a oportunidade de expor opiniões e compartilhar experiências e aprendizagens no campo de aprendizagem da prática profissional.

A seguir, colocamos como ponto de discussão a importância do estágio supervisionado no currículo e suas contribuições na formação de pedagogos.

2. A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Para aprender a profissão, o pedagogo necessita observar, imitar e, muitas vezes reelaborar modelos entendidos como bons já existentes na prática (PIMENTA; LIMA, 2018). Contudo, o estágio supervisionado deve eliminar essa visão de aulas percebidas como moldes, que podem ser empregadas em qualquer âmbito educacional, pois é preciso entender que cada turma tem particularidades e características culturais e sociais (AGUIAR; CERDAS, 2019).

Para isso, o estágio demanda regulamentações, nesse sentido, destaca-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que foram aprovadas em 2001 e regulamentadas em 2002 através das Resoluções nº 1 e nº 2 do Conselho Nacional de Educação

(CNE). A Resolução nº 1 aborda as diretrizes para os cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a). Já a Resolução nº 2 descreve a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, determinando 2.800 horas (BRASIL, 2002b).

Durante esse período, o acadêmico lidará com as bases teóricas da sua formação na realidade de campo do estágio, por meio do desenvolvimento de atividades relativas à docência, gestão e autoavaliação da experiência, a qual, dentro do campo de estágio, não se restringe somente ao meio escolar, mas também a comunidade (ARANDA; GOMES, 2018).

Segundo Pimenta e Lima (2018), a importância do estágio supervisionado para a formação do docente inicial está no fato dele possibilitar o entrelace entre teoria e prática, tendo como objetivo dar ao futuro profissional a oportunidade de compreender a complexidade das rotinas institucionais e o aproximando da realidade na qual ele atuará, por isso é fundamental que os licenciandos experienciem realidades diferentes.

Conforme Aranda e Gomes (2018) a prática de estágio envolve alguns aspectos fundamentais como a gestão, coordenação, supervisão, acompanhamento, planejamento e implementação, todos esses aspectos configuram a atuação e funções pedagógicas do professor, e, portanto, o estágio deve ser visto em uma perspectiva democrática. Embora muitos desses aspectos sejam abordados teoricamente durante a graduação, é no estágio de docência que o acadêmico consegue visualizar e compreender melhor como atuar dentro do seu campo profissional.

O futuro docente deve aproveitar os estágios para problematizar, planejar e refletir sobre sua prática, sendo essa situação de coparticipação que o auxiliará na reelaboração sobre o ser docente na esfera da formação inicial e contribuirá para transformar a realidade do ensino na qual se inserir (AGUIAR; CERDAS, 2019).

A seção a seguir tem por objetivo compreender o processo de articulação dos saberes e fazeres produzidos, articulados e mobilizados no cotidiano da prática dos pedagogos em sua formação inicial.

3. RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

A execução de estágios supervisionados é utilizada em várias áreas para complementar a formação teórica dos acadêmicos, sendo considerado como uma forma de provocar reflexões e proporcionar maior habilidade prática. Neste ponto, a realização de estágios estimula o pensamento crítico e consolidação da atuação profissional, uma vez que, a convergência dos conhecimentos teóricos, ações e prática transparecem as contradições da

sociedade e estimula a ocorrência de mudanças (PIENIAK; FACCI; BARRETO, 2021).

A dissociação entre prática e teoria não pode ser considerada um fator essencialmente positivo, uma vez que essa separação ocasiona um enfraquecimento da realização de práticas nas instituições de ensino e acaba por evidenciar a necessidade de explicações a respeito da realização de estágios. Ressalta-se que o estágio é uma unidade que envolve a teoria e a prática, sendo o momento em que é possível avaliar o modo de ação dos estagiários, estimular a aquisição de novos conhecimentos e reflexões sobre a realidade social que o envolve enquanto profissional e pessoa (PIMENTA; LIMA, 2018).

Apesar de a realização de estágios não ocorrer durante toda a formação dos pedagogos, é notório que o mesmo se constitui como uma importante ferramenta para a formação e consolidação profissional. Neste aspecto, o estágio é o local onde se cruza a teoria e a prática, e as ações do sujeito são moldadas e determinam o modo de atuação de cada profissional, permitindo maior segurança para atuar em diversas áreas (SILVA; GASPARG, 2018).

É visto que, na tentativa de superar a divisão entre a prática e teoria, o estágio passou a ser definido como atividade teórica que possibilita aproximação da realidade, em que a definição dos conceitos de prática, relativo às ações institucionalizadas; ação, relativo aos movimentos dos sujeitos e; teoria, mecanismo que possibilita avaliar práticas e ações de forma provisória, possibilitou que o estágio ganhasse força como forma de pesquisa, passando a ser mais amplamente estimulado (PIMENTA; LIMA, 2018).

Compreender como está organizada e desenvolvida a etapa de Educação Infantil no contexto da educação básica na atualidade em nosso país, torna-se importante para a discussão deste artigo.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE

A educação infantil no contexto atual é entendida como um processo pedagógico que compreende vários níveis de aprendizagem, em que a obtenção de conhecimentos específicos pode depender do método pedagógico empregado (BERCIANO; JIMÉNEZ-GESTAL; SALGADO, 2022). A educação infantil envolve a recreação, o autocuidado e o processo de aprendizagem, que por sua vez passa a ser dinâmico e contínuo, não dependendo apenas do professor, neste ponto, é importante destacar que algumas crianças têm desenvolvimento típico e outras têm desenvolvimento atípico, o que influencia diretamente o nível de participação das mesmas no processo de ensino-aprendizagem (FOLHA; BARBA, 2022).

A educação infantil e o desenvolvimento cognitivo envolvem ainda, a aprendizagem em casa e a relação adulto-criança, evidenciando que há benefícios quanto à participação dos familiares na educação da criança, tanto

na formação de caráter e personalidade quanto no desenvolvimento escolar, principalmente nos primeiros anos. Portanto, a relação familiar é um importante indicador para avaliar o desenvolvimento infantil, assim, a mesma pode se sobrepôr de forma positiva mesmo quando comparada a fatores como condições socioeconômicas, sexo, idade, entre outros. (KOSLINSKI et al., 2022).

Uma vez que a participação infantil também é fundamental para concretizar o processo de ensino-aprendizagem, é importante destacar que a participação das crianças pode ser: participação plena, participação ativa assistida, participação rudimentar e participação restrita. Saber identificar barreiras e facilitadores é importante para estimular as crianças e propor medidas para ajudá-las a superar obstáculos (FOLHA; BARBA, 2022).

Diante das diversas evidências dos benefícios da educação infantil, principalmente na primeira infância, para a construção de um indivíduo enquanto ser sociocultural e melhor desenvolvimento cognitivo, é fundamental que os profissionais da educação sejam conhecedores do processo de desenvolvimento infantil. Neste sentido, os graduandos de cursos relacionados à educação devem receber formação adequada e, a escola, gestores e a sociedade devem dar destaque adequado ao tema (CARDENAS; HOLGUIN, 2022).

5. PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 Tipo de estudo

Trata-se de um estudo de campo, exploratório, descritivo, com abordagem qualitativa. Os estudos de campo têm como finalidade compreender grupos, indivíduos, instituições através de uma análise crítica e distinta quanto o ambiente avaliado, uma vez que todo o processo de coleta de dados é realizado no local de objeto de interesse do pesquisador (ZAMBELLO et al., 2018). Os estudos exploratórios fornecem auxílio para a compreensão ou ampliação de conhecimentos sobre um determinado assunto, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas posteriores (CARVALHO et al., 2019).

Pesquisas descritivas objetivam realizar a descrição de determinados aspectos de uma experiência, população ou fenômeno, levando em consideração uma pergunta norteadora para o estudo (ZAMBELLO et al., 2018). A abordagem qualitativa diz respeito ao planejamento, avaliação de estudos e direção, sendo guiado por uma série de técnicas, metodologias, desenhos e abordagens que se dispõem a interpretar ou entender determinadas situações por meio de investigações (JORDAN, 2018).

5.2 Sujeitos e local de pesquisa

A pesquisa foi realizada com estagiários do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) que estavam estagiando na Educação Infantil. Tendo como critérios de inclusão: ser estudante do curso de Pedagogia do IFMA; estar estagiando na Educação Infantil; ter idade superior a 18 anos. Já os critérios de exclusão foram: estudantes de outras graduações; alunos que não estavam em estágio na Educação Infantil; ser estudante de outras instituições.

Desta forma, foram selecionados quatro acadêmicos do curso de Pedagogia que estavam realizando o estágio de docência e se encaixavam nos critérios de inclusão definidos previamente no estudo, escolhidos por meio da técnica de “bola de neve” ou “*snowball*”, que é definida como um tipo de amostragem bastante útil para pesquisas qualitativas, e utiliza redes de referência, viabilizando assim com maior facilidade a obtenção de uma amostra (BOCKORNI; GOMES, 2021).

Vale ressaltar que, por se tratar de um estudo qualitativo, aplicou-se os critérios de saturação por amostragem, delimitando um número da amostra final, quando os dados passam a apresentar redundância ou repetição das informações já coletadas anteriormente (FALQUETO; FARIAS, 2016).

A pesquisa foi realizada na instituição de ensino Instituto Federal do Maranhão (IFMA), localizada em um município do estado do Maranhão, escolhido por se tratar de uma instituição de prestígio no estado, oferecendo cursos em diversas áreas, e dispõe de cursos a nível básico, técnico, graduação e pós-graduação. A instituição apresenta mais de 70 grupos de pesquisa que se dividem em sete áreas do conhecimento, além do desenvolvimento de ações de extensão, e apresenta em seu projeto pedagógico o curso de pedagogia, cujo intuito é contribuir com a formação e aperfeiçoamento de professores da Rede Federal, Estadual e Municipal de educação básica (BRASIL, 2022).

5.3 Organização e coleta de dados

A coleta de dados aconteceu através de um questionário *online*, disponibilizado por meio do *Google Forms*. Os questionários podem ser definidos como instrumentos de coleta de dados, uma ferramenta prática e bastante adequada a quase todos os tipos de estudo e são organizados por perguntas que podem ser respondidas sem a presença do entrevistador, e com o advento da tecnologia os questionários em sua versão *online* são os mais comumente utilizados, uma vez que os dados automaticamente ficam armazenados e passam por alguns tratamentos simples de organização (ZAMBELLO et al., 2018).

O questionário foi estruturado com uma pergunta aberta, sendo esta: "Quais implicações o estágio supervisionado na Educação Infantil lhe traz a partir da formação inicial em Pedagogia?". Desta forma os participantes da pesquisa teriam liberdade para expor suas ideias e impressões acerca do estágio, detalhando sobre suas vivências e percepções em campo.

6. DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados obtidos foram transcritos de modo fidedigno e em seguida, foram interpretados e explorados pela Análise de Conteúdos. De acordo com Bardin (2016) a análise de dados passa por três fases: a pré-análise, na qual os dados são organizados e estruturados; a exploração do material, sendo ele analisado de forma minuciosa; e, por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que corresponde à exposição dos resultados a testes de validação a fim de torna-los fiéis (BARDIN, 2016).

O estudo contou ainda com uma fundamentação teórica para apoiar e explicar de forma científica, o resultado da pesquisa, em que a bibliografia contou com autores clássicos, leis e artigos científicos presentes nas principais bases de dados que versaram sobre a temática.

Foi de responsabilidade do pesquisador apresentar-se e descrever brevemente a pesquisa, informando aos participantes sobre os detalhes do estudo como os objetivos, o método, os riscos e os benefícios previstos, além de possíveis incômodos que poderiam ser acarretados aos mesmos. Neste sentido, o pesquisador se comprometeu a proteger a identidade dos participantes e sigilo sobre suas informações pessoais.

7. EXPERIÊNCIAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES TECIDAS POR MEIO DE NARRATIVAS DOS ACADÊMICOS

As informações foram adquiridas por meio de entrevistas com graduandos aptos a participar do estudo, de acordo com os critérios de inclusão, em que os dados pertinentes ao estudo foram expostos mediante as falas dos indivíduos, com total garantia de anonimato, para isso, os sujeitos foram identificados apenas por letras juntamente a um número (Ex. E1, E2...). Os resultados deste estudo estão dispostos e acompanhados da discussão com base em bibliografias nacionais e internacionais acerca do tema.

Para atingir o objetivo proposto pela pesquisa, a análise dos dados foi constituída de três classes: Classe 1 - Pontos positivos dos estágios percebidos pelos graduandos; Classe 2 - Desafios encontrados pelos estagiários no âmbito escolar; Classe 3 - O estágio supervisionado no

contexto da pandemia de COVID-19. As classes estão expostas de forma a descrever os principais resultados da pesquisa.

8. PONTOS POSITIVOS DOS ESTÁGIOS PERCEBIDOS PELOS GRADUANDOS

A partir das respostas obtidas pelos acadêmicos, vários levantamentos foram observados, por exemplo, em relação aos pontos positivos durante a realização do estágio de docência, sobre os quais os participantes destacaram:

Cabe também uma autoavaliação do estágio na área da educação infantil que pôde somar experiência vivenciada dentro do contexto do que é a educação infantil sobre planejar para crianças conhecer os eixos que permeiam a educação infantil o papel do professor suas habilidades e competências enquanto educador de crianças menores e com mais idade. Por meio da autoavaliação sobre o estágio pude perceber que a mesma favorece a construção da autonomia e nos leva ao questionamento de ações que poderiam ser melhores desenvolvidas durante o estágio, e avaliar as falhas os pontos negativos e positivos da escola concedente durante a permanência do estágio na mesma **(E1)**.

O estágio na educação infantil trouxe algumas inquietações para mim, uma delas é o tipo de profissional que quero ser, quais didáticas serão aplicadas com essas crianças, de forma que as mesmas tenham interesse na aula, com o curso de pedagogia minha visão a cerca dessas implicações me trouxe algumas respostas de como atuar **(E2)**.

A experiência com o estágio supervisionado na educação infantil foi uma experiência ímpar, pois através do mesmo foi possível vivenciar a realidade desta etapa da educação e observar o quanto esta é importante para a formação das crianças e serve como base para sua formação escolar **(E3)**.

Durante esse período é notório o amadurecimento e postura profissional adotada pelos acadêmicos. Ferreira, Gregório e Schmidt (2020) relatam em seus estudos que o estágio curricular possibilita o desenvolvimento dos estudantes através das experiências práticas, pois permite que os mesmos possam se engajar e se tornar protagonistas em situações reais que poderão vivenciar no futuro da profissão, o que permite a construção de eixos fundamentais na qualificação dos acadêmicos.

De acordo com Yaegashi, Bianchini e Pires (2018), dentro da área infantil, os estagiários podem perceber a importância da promoção de atividades pedagógicas, refletindo sobre como o ensino deve ser adequado

para o aluno e, ainda, traçar suas próprias metodologias para serem utilizadas no seu futuro como pedagogo.

Além disso, o entrevistado “E1” também citou o contato, acolhimento e a troca de experiências com outras professoras como outro ponto positivo, algo que agrega bastante nessa etapa, facilitando o início dessa experiência em sala de aula, dando maior espaço e confiança para ele.

Tive acesso aos planos delas mensais, elas apresentaram os conteúdos a serem trabalhados em salas de aulas, após as nossas conversas elas me incluíram no grupo de WhatsApp, juntamente com os pais e os alunos, fiz a minha apresentação através de vídeos nos grupos, após ter feito isso partir para a observação das aulas e dos vídeos que as professoras postavam, havia a participação dos pais, alunos e professora (E1).

Assim, percebe-se que o estágio supervisionado possibilita ainda a troca de experiências com profissionais e o ganho de orientação dos professores das disciplinas (DRUMOND, 2019; HONÓRIO, 2020). Ele pode ser entendido como um momento de troca de conhecimentos, sendo imprescindível que haja a promoção de diálogo entre estagiários e professores, a fim de discutirem impressões, repensarem ações e criarem soluções (FERREIRA; GREGÓRIO; SCHMIDT, 2020).

A oportunidade de poder ter maior contato com a prática antes de ser inserido no contexto escolar como profissional é de grande valia, pois, quando há essa articulação com professores já formados o desenvolvimento de certas habilidades acontece de forma natural e espontânea (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020).

9. DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS ESTAGIÁRIOS NO ÂMBITO ESCOLAR

Muitos fatores podem influenciar de forma positiva ou negativa nessa experiência, constituindo-se em desafio para os estudantes. Ao adentrar no ambiente de sala de aula, contrário aos pontos positivos, desafios também são percebidos pelos estagiários de pedagogia, no meio educacional, um deles citou, por exemplo, a falta de apoio da família na rotina dos alunos, o que dificulta na programação feita pelos professores:

Durante a permanência na escola pude acompanhar a entrega das atividades para os pais ou responsáveis dos alunos, os professores elaboram as atividades, as mesmas são entregues para os alunos a cada 15 dias e os pais fazem a devolutiva para os professores da turma na qual o aluno está inserido, a escola marca o dia para realizar a entrega

das atividades, porém nem todos comparecem no dia para receber, o que causa atraso na devolutiva das atividades para os professores **(E1)**.

Semelhante a isso, o mesmo foi observado durante um estágio feito por estudantes de pedagogia em uma escola de Campina Grande – PB, no qual foi observado pelos alunos a falta de participação e auxílio da família no que se refere às atividades dos alunos, sendo observado que na maioria das vezes isso acontece com aquelas crianças que mais possuem dificuldades.

De acordo com Stevanim (2020), com a pandemia e suas consequências, em muitas famílias esse cenário piorou, pois, os pais ou responsáveis passaram a trabalhar em cargas horárias esgotantes. É importante reconhecer que melhores resultados são encontrados, tanto pelos alunos quanto pelas escolas, quando há a participação efetiva das famílias no processo de aprendizagem, ao perceber tal ausência durante seu estágio, é fundamental que o estudante reflita e busque formas de amenizar ou solucionar tal problema.

Além desse desafio relacionado à família, mesmo a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 determinando 400 horas para serem dedicadas ao estágio supervisionado (BRASIL, 2015), alguns outros obstáculos são encontrados pelos estagiários, como o curto tempo e a ausência de locais adequados para desenvolver as atividades, o distanciamento entre o que é estudado durante formação e as demandas percebidas nas escolas, e a discrepância dos currículos (CALDERANO, 2017; FERRAZ, 2020). Os estágios nas licenciaturas no Brasil costumam ser atividades fragmentadas, consolidados em um processo burocrático e tecnicista (ARAÚJO; FORTUNATO, 2021).

10. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

É evidente que o período da pandemia trouxe muitas incertezas e dificuldades para a sociedade, neste ponto, a educação infantil enfrentou problemas, uma vez que, muitas crianças estavam iniciando os estudos e não tinham familiaridade com uso da internet, as condições socioeconômicas representavam limitações e, muitos familiares não tinham conhecimento ou disponibilidade para auxiliar os pequenos nos estudos, como é evidenciado na fala do participante:

Educação infantil, considero essencial na formação humana dos alunos. Porém devido a pandemia foi bastante prejudicada. pois como ensinar online quem nunca veio pra escola, como pedir ajuda aos pais que

também estão precisando de ajuda. Foram vários os desafios e implicações neste momento de Estágio **(E4)**.

Corroborando o exposto, é possível afirmar que, a pandemia impactou as famílias e fez com que a educação das crianças precisasse ser adaptada, neste sentido, a educação remota foi a alternativa mais viável para promover desenvolvimento e aprendizagem. Destaca-se que fatores socioeconômicos, rede de apoio e a família podem minimizar os efeitos nocivos do cenário atual, uma vez que o isolamento fragilizou muitas crianças (LAGUNA et al., 2021).

A pandemia trouxe inúmeros desafios ao âmbito social, e dentro do estágio de educação infantil, muitas discussões foram abordadas, quanto ao novo modelo de ensino, a eficiência desse modelo, como seria a adaptação e o acesso à educação durante a pandemia, mas, principalmente quanto à formação docente, que apesar do suporte tecnológico, as experiências sensoriais do processo educativo ainda deveriam estar entrelaçadas à prática, uma vez que, constitui de algo essencial para educação (BELINDA, 2021). Apesar das barreiras enfrentadas, os estagiários entendem que o ensino remoto foi uma importante ferramenta para auxiliar o desenvolvimento infantil.

A gravação de vídeos aulas para os alunos foi de suma importância durante o estágio o contato com os alunos por meio virtual foi enriquecedor para o desempenho e também no desenvolvimento de ensino aprendizagem quanta pedagoga e também com as crianças **(E1)**.

Em sintonia com a afirmativa, Koslinski et al. (2022), expõem que o ambiente de aprendizagem em casa pode ser muito positivo, agregando positivamente no desenvolvimento cognitivo infantil. Para tal, é necessário realizar um acompanhamento das crianças a fim de garantir que a troca de conhecimentos seja efetiva, além de identificar e eliminar possíveis empecilhos. Portanto, é necessário estimular a participação familiar junto à escola, mesmo que de forma *online*, para melhor atender às demandas das crianças e garantir que os conteúdos das aulas sejam assimilados (LAGUNA et al., 2021).

Durante o período pandêmico muitas dificuldades emergiram no contexto educacional, e mesmo com tantos desafios, a comunidade acadêmica mostrou-se adepta a inovações e recriação de estratégias de ensino que pudessem alcançar o máximo de alunos possíveis. Diante disso, o estágio de docência é uma grande ferramenta para construção e fortalecimento do senso crítico e da criatividade para o ensino, configurando características valorosas para o perfil profissional.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu observar que a realização de estágios supervisionados é de suma importância para o curso de pedagogia, uma vez que possibilita transformar conhecimento teórico em ações dentro da comunidade. Nesse sentido, os acadêmicos têm a possibilidade de refletir sobre problemas encontrados e buscar formas de aprimorar seu conhecimento e atuação, sendo fundamental tanto para a formação profissional quanto pessoal.

Trazendo para o contexto da educação infantil, é de suma importância que os pedagogos tenham contato com o público para se sensibilizar quanto às principais particularidades e demandas das crianças, uma vez que a educação infantil é entendida como um processo que compreende vários níveis de aprendizagem e que requer a utilização de diversos métodos pedagógicos para a obtenção de conhecimentos, é necessário que haja prática e teoria para melhor execução de atividades.

Por fim, a pesquisa possibilitou expandir os conhecimentos acerca da atuação dos pedagogos, a importância da realização de estágios e a educação e desenvolvimento infantil. Dessa forma, considera-se que novos trabalhos devem ser realizados nesta linha de investigação, a fim de estimular a execução de estágios supervisionados durante todo o período de graduação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J.; CERDAS, L. Estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo a partir da experiência dos licenciandos do curso de pedagogia da UFRJ. **RPD**, Uberaba-MG, v. 19, n. 40, p. 1-13, 2019. Disponível em: <<https://revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1269/1420>>. Acesso em: 3 jun. 2022.

ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I. A construção dos relatórios dos estágios supervisionados nas licenciaturas: indagações e desafios da experiência docente-discente. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-23, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43390>>. Acesso em: 3 jun. 2022.

ARANDA, M. A. M.; GOMES, M. B. Estágio Supervisionado: A Relação Docência E Gestão Na Formação Do Pedagogo. In: Zanata, E. M.; Vera, M. F. (org). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. P.32-45. Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalemducaciaparaeducacaobasica/a-pratica-de-ensino-e-o-estagio-curricular->

supervisionado-no-curso-de-desafios-e-possibilidades.pdf >. Acesso em: 3 jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELINDA, L. P. O estágio em educação infantil em meio a pandemia do coronavírus. *Linhas Críticas*. v.27, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39281/31678>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BERCIANO, A.; JIMÉNEZ-GESTAL, C.; SALGADO, M. Razonamiento y aprehensión ante una tarea geométrica: análisis de la pertinencia didáctica de una trayectoria de aprendizaje en educación infantil. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, [S.I.], v. 36, n. 72, p. 332-357, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-4415v36n72a15>>. Acesso em; 4 jun. 2022.

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A Amostragem Em *Snowball* (Bola De Neve) Em Uma Pesquisa Qualitativa No Campo Da Administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, 2021. Disponível em: <<https://revistas.unipar.br/index.php/empresarial/article/download/8346/4111>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 8, 4 mar. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores para Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 9, 4 mar. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 8-12, 1º jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96/LDB: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, nº 248, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/ CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Federal do Maranhão**. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <<https://portal.ifma.edu.br/>>. Acesso em; 3 jun. 2022.

CALDERANO, M. A. **O estágio curricular e a docência compartilhada: na perspectiva do realismo crítico**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

CARDENAS, S. L.; HOLGUIN, J. A. T. El establecimiento de la formación de profesionales en educación inicial en Chihuahua, México. **Debates hist.**, [S.I.], v. 10, n. 1, p. 115-139, 2022. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-29562022000100115&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2022.

CARVALHO, L. O. R. et al. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. 2019.

DRUMOND, V. Estágio e docência na educação infantil: questões teóricas e práticas. **Olhar de Professor**, [S.I.], v. 22, p. 1-14, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/684/68462591002/68462591002.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2022.

FALQUETO, J.; FARIA, J. Saturação Teórica em Pesquisas Qualitativas: Relato de uma Experiência de Aplicação em Estudo na Área de Administração. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, [S.I.], v. 16, 2016. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/1001>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

FERRAZ, R. D. Estágio supervisionado na formação do pedagogo: contribuições e desafios. **Encantar**, [S.I.], v. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8691>>. Acesso em: 3 jun. 2022.

FERREIRA, D. C. K.; GREGÓRIO, C. A.; SCHMIDT, K. C. S. O estágio supervisionado na Educação Infantil: uma relação dialética entre teoria e prática. **Olhar de Professor**, [S.I.], v. 22, p. 1-13, 2020. Disponível em: ><https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13885><. Acesso em; 4 jun. 2022.

FOLHA, D. R. D. S. C.; BARBA, P. C. D. S. D. Classificação da participação de crianças em ocupações nos contextos escolares na perspectiva da terapia ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S.I.], v. 30, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO21962907>>. Acesso em; 4 jun. 2022.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p.1-12, 2020. Disponível em: <<https://>

revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540/5196 >. Acesso em: 8 jun. 2022.

GONZAGA, R. R. N.; OLIVEIRA, S. R. F. Infância e cidade: os processos de socialização das crianças. **Interações**, [S.I.], v. 23, n. 1, p. 231-246, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/inter.v23i1.3164>>. Acesso em 08 jun. 2022.

HONÓRIO, M. G. Estágio supervisionado na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contextos e controvérsias. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 25, n. 46, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/11958/pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

JORDAN, D. Contemporary Methodological Approaches to Qualitative Research: A Review of The Oxford Handbook of Qualitative Methods. **The Qualitative Report**, [S.I.], v. 23, n. 3, p. 547-556, 2018. Disponível em: <<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss3/4/>>. Acesso em: 3 jun. 2022.

KOSLINSKI, Mariane Campelo et al. Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. **Educação & Sociedade**, [S.I.], v. 43, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.249592>
https://doi.org/10.1590/ES.249592_IN>. Acesso em; 4 jun. 2022.

LAGUNA, T. F. D. S. et al. Educação remota: desafios dos pais no ensino durante a pandemia. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infante.**, [S.I.], v. 21, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

PIENIAK, J.; FACCI, M. G. D.; BARRETO, M. D. A. Estágio em psicologia escolar e educacional: teoria e prática em um serviço-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.I.], v. 25, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392021228828>>. Acesso em; 4 jun. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.I.], v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>>. Acesso em; 4 jun. 2022.

YAEGASHI, S. F. R.; BIANCHINI, L. G. B.; PIRES, J. G. J. Representações sociais de acadêmicos de pedagogia sobre o estágio supervisionado em educação infantil. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 20, p. 26-37, 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3549/pdf>. Acesso em; 4 jun. 2022.

ZAMBELLO, A. V. et al. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Deyvis dos Santos Costa de Castro
Joyce de Lima Pinheiro Florencio
Maria Clara da Costa Araújo

1. DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS

Alfabetização é “a ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (Soares, 1998, p. 31). Com o aparecimento do termo “literacy”, surge o letramento, como ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita. O letramento envolve a identidade e agência do aprendiz na aquisição da linguagem, como comenta Soares (1998, p. 30): “Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

O objetivo geral deste trabalho foi investigar os desafios e as possibilidades das práticas de professores/as da educação infantil em relação à alfabetização. E específicos: analisar as possibilidades de alfabetizar Educação Infantil; caracterizar os métodos de alfabetização desenvolvidos pelas professoras no contexto da Educação Infantil; refletir sobre a importância da formação continuada dos professores no sentido de subsidiar as práticas de professoras alfabetizadoras da educação infantil.

Este estudo possui relevância social e acadêmica por tratar de uma temática de grande significação para professores alfabetizadores e formadores. Além disso, traz contribuições teóricas que fomentam novas discussões sobre a alfabetização no contexto da Educação Infantil, e principalmente, da necessidade de se considerar o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional da criança.

Para conduzir o presente artigo, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, “que responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, Deslandes e Gomes, 2007, p. 21). Trata-se de pesquisa descritiva. Antes, porém, realizamos um levantamento bibliográfico para embasar nosso estudo. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, objetivando conhecer as vivências relacionadas ao problema

proposto e, por fim, analisamos as experiências com o intuito de compreender como e porque o impasse pesquisado está ocorrendo (Gil, 2002).

Os sujeitos participantes do estudo foram: uma professora alfabetizadora e uma formadora do município de Teresina-PI. Já no percurso analítico, empregamos o método de análise de conteúdo (Bardin, 1977), o qual é dividido em três etapas, são elas: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material, e; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 1977, p. 95).

2. AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA-PI

No contexto da Educação Infantil, as práticas de Alfabetização e letramento constituem-se como um conjunto de atividades lúdicas e significativas que contemplem o universo da criança, como processo que tem início logo na creche, com o desenvolvimento da oralidade, da escuta por meio de interações e brincadeiras, que, ao passar dos anos, vai dando lugar a estimulações que envolvem a percepção do pré-nome, vogais, contação de histórias, brincadeiras cantadas e outras interações que estimulem nas crianças pequenas o interesse pela leitura, com vistas a aumentar suas chances de tornarem-se leitoras fluentes.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde cedo, os pequenos manifestam curiosidade pela cultura escrita. Nas interações familiares, nas trocas com outros pares, ao ouvir uma história, a criança “vai construindo sua concepção quanto a escrever, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, seus gêneros, suportes e portadores”. (Brasil, 2017, p. 42). Segundo este documento, a aproximação da criança com esse universo de possibilidades deve partir de seu conhecimento de mundo, interesse e curiosidade. Esses dispositivos são importantes para ampliar os saberes das crianças pequenas e bem pequenas e aguçar ainda mais sua imaginação.

A Base também aponta que a criança, ao entrar em contato com diversos portadores de textos escritos, vai construindo hipóteses sobre o sistema de escrita, o que se revela, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, mediante à aprendizagem das letras, desenvolve escritas espontâneas, que indicam sua compreensão do que escreve. É importante salientar que essa escrita, não-convencional e espontânea, é um importante indício de um processo de apropriação do sistema de escrita convencional que irá se consolidar no Ensino Fundamental.

No contexto da Educação infantil do município de Teresina-PI, além de documentos que subsidiaram as práticas educativas (Currículo da Educação Infantil, lançado em 2023), da BNCC, o Projeto da Educação Infantil “Mundo da Criança: Viva a Infância!” e dos Referenciais Nacionais da

Educação Infantil, além da parceria com ações do governo do estado que, através da secretaria de Educação e Cultura, desenvolveu as orientações pedagógicas e metodológicas para a Educação Infantil, documento elaborado pela SEDUC e do Programa PRO Alfabetização na Idade Certa, PPAIC, tem nas experiências exitosas de Sobral-CE a inspiração para desenvolver uma política de estado que vise

Assegurar as condições necessárias para que todos os estudantes piauienses cheguem ao final do 2o. do ensino fundamental com o domínio das competências de leitura e escrita e letramento matemático e, conseqüentemente, com habilidades para avançar nos estudos com autonomia. (Piauí, 2021, p. 7).

Assim, em linhas gerais, o PPAIC, como política pública que visa ampliar e melhorar as práticas alfabetizadoras nos municípios do Piauí, incluindo a capital Teresina, contempla medidas que buscam possibilitar esse atendimento, garantindo o direito da criança de ter acesso à educação de qualidade. O referido programa, lançado em 2021, teve como meta minimizar os índices de analfabetismo nos 224 municípios Piauienses. De acordo com as Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil

O programa PRO Alfabetização na Idade Certa- PPAIC destina-se à Educação Infantil e ao 1o. e 2o. ano das redes públicas do estado e dos municípios, e consiste no conjunto de ações estruturadas em cinco eixos, a saber: (I) Fortalecimento da aprendizagem; (II) fortalecimento da gestão municipal e escolar; (III) cooperação, articulação e incentivo; (IV) comunicação e engajamento; e (V) avaliação externa e monitoramento dos indicadores. (Piauí, 2021, p.7).

De acordo com as orientações, os cinco eixos acima mencionados devem atuar de forma articulada, de modo a possibilitar que as ações desenvolvidas pelo programa tenham êxito, desde a Educação Infantil, mediante as interações e as brincadeiras próprias do universo da criança, respeitando sua forma de ser e agir no mundo.

O documento também disponibiliza sugestões para as professoras que atuam na Educação Infantil, de modo que as crianças tenham habilidades linguísticas desenvolvidas num ambiente lúdico e acolhedor. O programa também oferece formações continuadas para os professores dos 224 municípios, incluindo Teresina, em formato presencial e *on-line*, cujos encontros enfocam a estimulação para ler e escrever com crianças pequenas e bem pequenas.

Contribuindo com essa discussão, Cardoso (2012, p. 41) aponta que a habilidade de ler e escrever não deve ser desenvolvida na Educação Infantil (no sentido formal, escolarizado), mas que é possível “trabalhar habilidades de decodificação, quando uma criança a partir do seu nome ou de palavras significativas, conhece as letras do alfabeto, podendo até começar a estabelecer relações entre grafemas e fonemas”.

A partir das leituras da obra de Cardoso (2012, p 40-41), é possível elencar as seguintes capacidades de leitura que são desenvolvidas ao longo da Educação Infantil, com crianças de 5/6 anos: decodificação, compreensão e interpretação/interação, que serão melhor explanadas nos tópicos que seguem:

- Sobre a decodificação, a autora aponta a compreensão do sistema alfabético, reconhecimento das letras e leitura global (reconhecimento de algumas palavras), percepção do uso das letras na escrita e reconhecimento de outros sinais gráficos (números, formas etc.).

- A compreensão é ativada a partir de conhecimentos prévios, que coadunam na checagem de hipóteses, localização de informações e inferências acerca do texto., que possibilita um diálogo pessoal da criança com as ideias do texto.

- A interpretação/interação, por sua vez, envolve as apreensões e conexões da criança com o texto, que perpassa pela apreciação estética, afetiva e correlações a valores éticos, que favorece também sua imaginação e criação de outras narrativas.

Metodologicamente, segundo Magda Soares, (1998) existem dois grandes blocos de métodos de alfabetização: os sintéticos (que partem das estruturas menores das palavras- grafemas, fonemas para os seguimentos maiores-textos) e os analíticos (que partem da exploração de estruturas maiores-textos, poemas, frases para o estudo das estruturas menores). A autora também aponta que o melhor “método” é alfabetizar letrando, ou seja, independente de qual método se utilize, mas que sejam considerados o contexto social e as vivências das crianças.

Historicamente, o estudo da alfabetização sempre foi um problema na produção da pesquisa pedagógica (MORTATII, 2011, p. 7). Isso porque implica também investigar a forma como a escola transmite os conhecimentos estruturados ao longo dos tempos. Ensinar a ler e escrever é contribuir com a formação da identidade do sujeito letrado, que se constitui ao longo da circunscrição do tempo e do espaço. Ou seja, o sujeito, histórica e geograficamente vai desenvolvendo seu conhecimento de mundo e novas perspectivas acerca da realidade que o cerca. Para isso, é importante que as práticas pedagógicas sejam bem planejadas e intencionalmente engajadas para que este indivíduo possa interpretar melhor o mundo que o cerca.

No contexto brasileiro, tanto o termo alfabetização quanto o letramento vêm passando por discussões e debates acerca de seus métodos, abordagens, finalidades, além da importância de políticas públicas que elenquem a promoção de um ensino de qualidade para as camadas sociais menos favorecidas. Muitas vezes vista como “problema”, a alfabetização trabalhada em escolas e centros municipais de Educação Infantil precisa ter os mesmos recursos, ensino de qualidade e demais meandros utilizados em outros espaços, pois se trata de um dever do Estado e direito da criança.

A formação de professores, neste contexto, se apresenta como fator estruturante, visto que, de acordo com Moura e Lima (2018, p. 243) a formação continuada deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos, e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos. Ou seja, é no contexto formativo que professores e formadores colaboram e buscam caminhos para garantir os direitos de aprendizagem das crianças, melhorar práticas, ampliar saberes e buscar novos rumos para suas práticas escolares.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Enquanto pesquisadores, é importante termos clareza acerca do percurso metodológico que pretendemos seguir. Senão, como nas palavras de Serrano (2011), “jamais chegaremos a lugar algum”. Para o autor, a pesquisa precisa ser direcionada por um método que nos oriente neste labirinto (ou caminho tortuoso, de difícil conclusão, ainda mais quando não se tem um percurso previamente delineado para se atingir os objetivos da pesquisa).

Nesse sentido, o presente estudo possui ênfase descritiva e abordagem qualitativa que, segundo Tumelero (2019) “busca compreender profundamente o objeto de estudo em um curto ou médio prazo”. Dessa forma, mediante a abrangência das esferas sociais, política e econômica, possibilita uma visão mais aproximada e holística do fenômeno em questão.

De acordo com Triviños (1987, p. 110 -112), os estudos descritivos “exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. Além de exigir uma precisa delimitação de técnicas, métodos e teorias, que orientarão a coleta e interpretação dos dados”. Assim, essa pesquisa dialoga com os campos político, econômico e social, por tratar de uma temática que compreende o universo das práticas de alfabetização no contexto da Educação Infantil, dada sua relevância também no contexto acadêmico e a possibilidade de outros estudos nessa natureza.

A ênfase descritiva dessa pesquisa também se aproxima da abordagem qualitativa por possibilitar aos pesquisadores visualizar o objeto de estudo

numa perspectiva holística, analisando comportamentos, opiniões, aspectos psicológicos e questões individuais ou de grupo que, por ventura não seriam possíveis de se perceber em outras perspectivas.

Com relação aos dados coletados foram obtidos pelo instrumento de pesquisa de entrevista semiestruturada que, segundo Minayo (2009, p.64-66) “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Para o recorte deste trabalho, trouxemos as contribuições de duas colaboradoras: uma professora alfabetizadora de um CMEI da região Leste de Teresina e uma formadora da Educação Infantil que atualmente trabalha no Centro de formação Professor Odilon Nunes, localizado na região Norte de Teresina-PI.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO: O QUE NOS MOSTRAM OS DADOS

Para análise e discussão dos dados coletados, seguimos as técnicas de análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977). Assim, as análises foram divididas em três fases: iniciamos com a **fase de Pré- Análise**, em que tratamos do primeiro contato com o material coletado, fazendo uma leitura flutuante do mesmo para assim selecionar as respostas de maior e melhor relevância para o nosso estudo.

Já na **fase Exploratória** definimos e codificamos através dos registros os eixos temáticos trabalhados e **na fase Analítica** averiguamos os dados, trazendo informações relevantes diante dos questionamentos propostos. Denominamos as entrevistadas como professora A (PA) e professora B (PB) e a formatação em *itálico* corresponde aos discursos das pesquisadas, seguidas dos questionamentos propostos e, ao final, foram realizadas algumas inferências e diálogos com autores do campo educacional conforme podemos observar abaixo:

QUESTÃO 1) - Na sua prática, quais os desafios de alfabetizar crianças na Educação Infantil?

(PA) - *O principal desafio é fazer as crianças entenderem a diferença entre som e nome das letras. E ter a ajuda das famílias durante esse processo.*

(PB) - *Um dos maiores desafios é, sem dúvida, iniciar o processo de alfabetização respeitando o ritmo da criança, além de considerar seu mundo de brincadeiras. É importante saber a dose "certa" para não pular etapas. Atualmente, primeiro trabalhamos as habilidades preditoras (brincadeiras, movimentos etc.) para, em seguida, ensinarmos as letras. Ou seja, lutamos para que a criança não deixe de vivenciar a infância, pois, no tempo e com os estímulos adequados, ela vai aprender a ler e a escrever!*

Em concordância com as afirmativas das colaboradoras, Ferreiro (1996, p. 24) assinala que “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”. Ainda de acordo do a autora, a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora esteja aberta à interação social, na escola ou fora dela.

Assim sendo, a criança passa por etapas que devem ser respeitadas, como tão bem explicitado por PB, para que haja um bom desenvolvimento da leitura e escrita, isso, claro, envolve avanços e recuos à luz de construções e processos de ordem social que acontecem tanto na escola quanto no seio familiar até que se domine o código linguístico, por isso, vale salientar a importância da interação da família nesse processo, objetivando que ocorra de maneira mais fluida. Conforme observamos em Gokhale (1980, p. 80), “a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social”, isto é, a educação bem sucedida da criança, no núcleo familiar, é que sustentará sua criatividade e seu comportamento produtivo na fase adulta, é a família, portanto, a influência mais significativa para o desenvolvimento do infante.

QUESTÃO 2) - Você acha que sua formação inicial foi suficiente para atender às necessidades educativas dos professores?

(PA) - *Não foi o suficiente, mas me deu uma base para começar os desafios como docente, vale registrar que todo professor precisa se manter sempre atento as novas formas de entender a Educação.*

(PB) - *Não. Principalmente porque tanto a teoria quanto a própria realidade vai ganhando diferentes formatos. Assim, uma prática que anteriormente era extremamente eficaz, pode ser substituída por outra melhor embasada e com uma aplicabilidade melhor. Além disso, questões como a inclusão, emoções e outros fatores precisam de constante aprendizado.*

Em relação à formação inicial, ambas concordam que a graduação é insuficiente para atender à demanda da prática escolar e, assim sendo, deve haver uma busca contínua do processo de aprendizagem, neste sentido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que o professor deve “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 39).

A Base contempla o que a autora Pimenta (2004) aponta como também estruturante na prática do professor, a que se apresenta a produção de novos saberes e novas práticas, considerando, as vivências, as brincadeiras e o próprio protagonismo infantil. Pimenta (2004) também aponta a formação inicial, muitas vezes como insuficiente, o que demanda investimentos pessoais e institucionais em formação continuada.

QUESTÃO 3) - Quais métodos de alfabetização você trabalha?

(PA) - *Uso o método fônico.*

(PB) - *Seguimos as concepções de Magda Soares: "Não existe um método melhor ou pior, depende da intencionalidade e do planejamento do alfabetizador". Assim, utilizamos concepções de diferentes métodos: tradicional, fônico etc.*

Examinando as respostas, percebemos uma diferença significativa de conduta entre as docentes, pois a PA, desde o primeiro questionamento deixa evidente sua relação com o método fônico, PB, por sua vez, recomenda que sejam utilizados diversos métodos, corroborando os postulados de Magda Soares (2020), quando a autora deixa claro que é contra a utilização de um único método para a alfabetização e critica o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), o qual recomenda a utilização do método fônico na alfabetização com a justificativa de ser o único método baseado em evidências científicas. Ela sugere que o ideal seria “alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne alfabetizado e letrado ao mesmo tempo” (Soares 2012, p. 47).

QUESTÃO 4) - Quais as contribuições da gestão escolar para o sucesso nas práticas de alfabetização na Educação Infantil?

(PA) - *A gestão dá o apoio necessário para aquisição de recursos que facilitam o processo de alfabetização. Bem como faz a mediação entre pais e professores.*

(PB) - *Buscamos estabelecer uma parceria para fortalecer o sucesso das nossas práticas alfabetizadoras. A gestão apoia com recursos, ideias e orientações para melhorar nosso trabalho.*

Ambas ressaltaram a primordial importância da gestão escolar no sucesso da alfabetização, assim sendo, esse pensamento vai ao encontro de uma gestão escolar democrática, aquela em que há a participação de todos da comunidade escolar no processo de ensino, agregando projetos pedagógicos que tratam de alfabetização e letramento entre outros assuntos, o fato é que a construção de uma gestão escolar democrática se caracteriza como uma luta política e pedagógica constante, que deve contar com a participação de todos: corpo docente, pais, funcionários, gestão e comunidade local (Dourado, 2006, p. 13).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reproduz princípios da gestão democrática, definidos na Constituição, em seu Artigo 14:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da

escola; II -participação da comunidade escolar local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, p.06).

Assim sendo, o papel dos gestores nesse processo de organização fará toda diferença quanto à organização do trabalho pedagógico. O gestor de uma escola pode construir uma equipe motivada e apta ao trabalho, ao passo que um professor com um bom direcionamento, formação e motivação pode gerar em seus alunos o desejo de participação nos projetos da escola, construindo assim, a participação dos pais nos conselhos, formando então uma comunidade escolar interativa criando-se um círculo de boas vivências, em que um ensina o outro, e todos saem ganhando, pois quando a sociedade valoriza a educação, abrem portas para o conhecimento e podemos observar aquela velha e boa prática de professores que estudaram em uma escola, hoje atuam como profissionais e também como pais.

QUESTÃO 5) - Na sua visão, qual a importância da formação de professores (inicial e continuada) no processo de fortalecimento das práticas de alfabetização no contexto da EI?

(PA) - *A formação de professores é crucial para fortalecer as práticas de alfabetização na Educação Infantil. Professores bem treinados compreendem o desenvolvimento infantil, utilizam metodologias adequadas, constroem vínculos afetivos, identificam dificuldades precocemente e integram teoria e prática. A formação continuada mantém os professores atualizados e seu impacto positivo se reflete no sucesso educacional e pessoal dos alunos.*

(PB) - *De acordo com Saviani, a formação se constitui quesito estruturante na prática dos professores, especialmente do alfabetizador. Sem ela o professor fica sem norte, sem alicerce.*

Tomando como base o pensamento exposto pelas professoras colaboradoras, a partir de suas respostas, observamos que a formação continuada é reconhecida como algo necessário e imprescindível para a obtenção de bons resultados, então destacamos alguns trechos de Artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96):

Art. 63, manutenção de "[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...]"; Art. 67 "[...] promoção da valorização dos profissionais da educação [...] aperfeiçoamento profissional continuado [...]" e, o Art. 80, que abre caminho para que o ensino a distância também seja um caminho para a formação continuada.

Esse último, art.80, assume grande relevância atualmente, pois traz possibilidades de melhor otimização do tempo, em virtude das grandes demandas capitalistas exigidas na sociedade. A liberdade de aprender em

qualquer lugar e horário, foram aspectos fundamentais durante o período da pandemia ocasionada pela COVID-19, declarada em 11 de março 2020 e com fim decretado em 05 de maio de 2023, conforme dados oficiais da Organização Mundial Da Saúde (OMS).

QUESTÃO 6) - Como você avalia sua prática diante dos resultados dos alunos?

(PA) - *Minha prática tem atendido bem as necessidades dos meus educandos. Eles conseguem aprender o que é necessário para atender as habilidades esperadas para a faixa etária.*

(PB) - *Estamos consolidando um trabalho bem-sucedido juntamente com as professoras alfabetizadoras. Afirmando isso porque partimos do diagnóstico "Onde devo melhorar?", no qual as professoras apontaram dificuldades da prática e sugeriram temáticas e oficinas para desenvolvermos em nossos encontros formativos. Além disso, a frequência das professoras elevou significativamente, o que direciona para uma melhor qualidade das práticas alfabetizadoras. Além disso, fazemos avaliações no intuito de acompanhar o desempenho das nossas cursistas.*

Com o questionamento proposto tínhamos a intenção de avaliar e dar destaque, no que diz respeito à reflexão sobre a própria condução do ensino, diante dos resultados apresentados pelos alunos das referidas entrevistadas, que nos relataram o seu sucesso no processo educativo. Isso traz para discussão a importância da avaliação formativa, que, conforme Luckesi (2005), permite verificar, na transmissão do conhecimento, o que foi aprendido e o que não se aprendeu para, então, reorientar o aluno de modo que supere suas dificuldades, na medida em que o que importa é aprender.

Ademais, é uma modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, que possui o objetivo do reajuste constante do processo de ensino e este envolve uma avaliação também do professor quanto ao seu processo de ensino, que deve estar em acordo com o bom desenvolvimento dos estudantes, ponto que foi relatado pelas participantes.

QUESTÃO 7) - Quais as possibilidades você visualiza para aperfeiçoar as práticas de Alfabetização na Educação Infantil?

(PA) - *Para aperfeiçoar as práticas de alfabetização na Educação Infantil, é importante investir na formação de professores, utilizar abordagens lúdicas e contextualizadas, integrar a tecnologia, diversificar materiais de leitura, envolver as famílias, desenvolver habilidades de pré-alfabetização, adotar avaliação formativa, estimular a interação entre as crianças, criar um ambiente alfabetizador e oferecer acompanhamento e intervenção individualizada conforme necessário. Essas estratégias visam promover um ensino mais eficaz e significativo, preparando as crianças para um futuro bem-sucedido na alfabetização e além.*

(PB) - A tríade ensino-pesquisa-extensão; a formação continuada; recursos, participação da família e inclusão.

Nesse último questionamento, podemos destacar uma retomada de alguns assuntos abordados no questionário, tais como: a formação continuada, métodos de alfabetização, avaliação formativa, participação da família entre outros. Desse modo, destacamos que as possibilidades de aperfeiçoamento das práticas de alfabetização do docente não se consolidam tão somente acumulando cursos, conhecimentos ou mesmo técnicas de ensino, embora sejam importantes e vistos como ganhos positivos por toda a sociedade, mas queremos neste momento priorizar a reflexão do trabalho educativo no tocante à identidade pessoal e profissional, levando em consideração as dificuldades na busca do significado no interior de suas aprendizagens práticas no chão da escola. Para De Rossi (2001, p.95),

[...] tais práticas contribuem para organizar algo que hoje tem encontrado pouco espaço: as bases do procedimento político e a essência da política, entendida como a organização da esfera pública na qual as pessoas ampliam sua comunicação, articulam suas opiniões e se unem para alcançar objetivos coletivos e interesses comuns.

Portanto, é visto que muitas vezes os professores priorizam a quantidades de cursos e formações, ao invés da qualidade dos mesmos, deixando de levar em consideração a sua verdadeira identidade pedagógica, bem como as necessidades educativas daquele grupo de alfabetizandos para o qual lecionam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trouxe como temática a **Alfabetização no contexto da Educação Infantil: desafios e possibilidades para o ensino e para a formação de professores**. Como objetivo geral, investigar os desafios e as possibilidades das práticas de professores/as da educação infantil em relação à Alfabetização e, como desdobramento os específicos, nos permitiram lançar um olhar mais cuidadoso a respeito do processo de alfabetização e letramento no contexto da Educação Infantil.

Dentre os achados da pesquisa, nos aproximamos das ações do Programa PRO Alfabetização na Idade Certa- PPAIC, que atua, em regime de colaboração com as práticas formativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina- SEMEC, que promovem formações continuadas para as professoras da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental, como suporte para favorecer as aprendizagens de leitura e escrita. O referido programa, em fase de ampliação, vem promovendo

investimentos na formação de professores, pesquisas e estruturação das instituições de ensino e seus resultados serão colhidos a longo prazo, como geralmente ocorre no contexto educacional.

Antes mesmo de alfabetizar e letrar, é importante mencionar que os objetivos da educação infantil incluem o desenvolvimento da oralidade, da capacidade de se expressar e compreender o mundo, da coordenação motora, da socialização e do cuidado com a saúde e higiene pessoal. Além disso, a educação infantil também deve proporcionar experiências que despertem o interesse e a curiosidade das crianças pelo conhecimento, estimulando o processo de aprendizagem como um todo.

É importante salientar que esta temática também deve ser abordada como prioridade no desenvolvimento de políticas públicas, que favoreçam a estrutura das instituições de Educação Infantil, assim como a valorização dos profissionais e investimentos na formação continuada dos professores, de modo a buscar oferecer um ensino de qualidade para as crianças.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei 9.394, de 1996. Regulamenta as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 1996
- BRASIL. Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017.
- CARDOSO, B. P. de A. **Práticas de linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.
- DE ROSSI, V. Desafio à escola pública: Tomar seu destino em suas próprias mãos. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.
- DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. 88 p. (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profuncionário).
- FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOKHALE, S. O. **A Família Desaparecerá?** In Revista Debates Sociais n° 30, ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980.

LIMA, F. das C.; MOURA, M. da G. C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 23, Ed. Especial, pag. 242 a 259, dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.8242>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MINAYO, M, C (org); DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORTATTI, M. R. Referências. In: Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online]. São Paulo: **Editora UNESP**, 2019, pp. 165-175. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394>.

PIAUÍ. Secretaria de Estado de Educação e Cultura- SEDUC. **Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil**. Teresina, Piauí: SEDUC, 2013.

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SERRANO, F.P. **Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um caminho possível**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES; M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 4ºed, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMELERO, N. **Pesquisa aplicada: material completo, com exemplos e características**. METTZER, 2019. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/pesquisa-aplicada>. Acesso em: 20/08/2023.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A NATURALIZAÇÃO DO APRENDER

Aurelice Maria de Oliveira Paula
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Laurilene Cardoso e Silva Lopes

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma pesquisa de mestrado profissional em Educação que discute a formação continuada de professores a partir das políticas públicas impostas aos professores de Educação Infantil. Entendemos que as perspectivas de formação que se apresentam aos professores de Educação Infantil, são uma formação aligeirada, fragilizada no sentido teórico e metodológico da formação docente, que desconsidera os seres humanos em todas as suas dimensões.

Assim sendo, há necessidade de ampliação das discussões em torno da formação do professor de Educação Infantil, a fim de que possamos superar a fragmentação do conhecimento, objetivando a formação humana, crítica e transformadora. O problema de pesquisa que norteia este trabalho é: De que maneira a formação continuada de professores de Educação Infantil, possibilita a superação da concepção naturalizante de desenvolvimento infantil?

Neste sentido, os objetivos deste trabalho são discutir a formação continuada dos professores de Educação Infantil como fator de superação de uma visão naturalizante de desenvolvimento infantil e refletir a concepção de desenvolvimento infantil nas perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Para o aporte teórico deste trabalho, buscamos referencial em autores como Pasqualini (2020), Saviani (2020), Vigotski (2015), Lombardi (2013), Mészáros (2009) e outros.

Portanto, entendemos há necessidade da superação da naturalização do desenvolvimento infantil, pois esta visão minimiza o trabalho dos professores de Educação Infantil e perpetua a dimensão naturalizante do aprender, colocando o professor como um cuidador que não necessita de uma formação específica para atuar nesta etapa da educação básica.

2. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DIMENSÃO NATURALIZANTE DO APRENDER

Discussões sobre ensino e aprendizagem que analisam o significado de conteúdos escolares socialmente sistematizados, clássicos, científicos, filosóficos ou artísticos, ainda estão na pauta de professores e pesquisadores da educação infantil. De acordo com o aporte teórico da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica, tais conteúdos devem ser incluídos no cotidiano das crianças nas escolas desde cedo, para que seja possível almejar uma educação humana e de qualidade desde a mais tenra idade.

Assim sendo, se faz necessário compreender as concepções de infância e Educação Infantil nas duas perspectivas teóricas apontadas acima. Dessa forma, discutiremos sobre a construção histórica do conceito de infância e Educação Infantil, cujo avanço é resultado dos estudos realizados no campo da Filosofia, Psicologia, Sociologia da Infância e Pedagogia, e que hoje ocupam cada vez mais espaço nas discussões que reconhecem a criança como um sujeito de direitos.

Ao longo da história da humanidade, as mudanças no conceito de infância ocorreram marcadas pela conjuntura histórica e social de cada época. Atualmente, a criança é vista como um ser diferente do adulto. Contudo, não foi sempre assim, já que, outrora, a sociedade visualizava a criança como um adulto em miniatura, exigindo-lhe comportamentos e atitudes típicos de adultos.

A apreciação do desenvolvimento histórico que levou à emergência do conceito de infância colabora para que possamos pensar a educação que é oferecida a esses sujeitos, bem como as especificidades que lhes são inerentes. Nesse sentido, de acordo com Aires (1978, p. 6), “na Idade Média não havia clareza em relação ao período que caracterizava a infância, muitos se baseavam pela questão física e determinavam a infância como o período que vai do nascimento dos dentes até os sete anos de idade”.

Na sociedade feudal, período em que o poder era centralizado nas mãos dos senhores donos de terra, a criança era considerada um adulto em miniatura e realizava tarefas próprias de adultos. Na época, considerava-se importante que a criança se desenvolvesse rapidamente para que entrasse na fase adulta, a fim de contribuir com a família, trabalhando na lavoura ou realizando serviços domésticos. Havia, segundo Andrade, distinção entre as crianças pobres e nobres, pois,

[...] aquelas que eram pobres, assim que cresciam eram inseridas no mundo do trabalho, sem qualquer distinção entre adultos e crianças. As crianças nobres tinham seus educadores [...] e deveriam ser educadas para a futura transição para a vida adulta (Andrade, 2010, p. 49).

Ainda assim, independentemente da classe social, a criança, além de ser treinada para executar as funções atribuídas aos adultos, deveria, também, aprender os valores humanos através de experiências práticas. Para isso, os adultos colocavam-nas junto a outras famílias, retirando-as do seio familiar de origem, a fim de que não criassem laços afetivos com os pais. Dessa forma, os pais não sofreriam com a possível perda do filho, o que era algo comum, haja vista a alta taxa de mortalidade infantil.

Nesse sentido, Aires (1978, p. 22) reforça essa afirmação ao constatar que “[...] as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual [...]”. Durante este período, o termo infância era usado para designar crianças, adolescentes ou, ainda, pessoas dependentes, afinal,

[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (Sarmiento e Pinto, 1997, p.11).

Assim, durante o Renascimento, período marcado pelo avanço das ciências, a criança passa ser considerada como uma pessoa que merece investimentos, no sentido de tornar-se educada, passando a ser vista como indivíduo social. Compreensão que decorre da conjuntura histórica do momento, com mudanças na compreensão de mundo, que são causa e efeito do avanço científico da época. Afinal, “[...] o desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada” (Oliveira, 2007, p. 59).

Esta compreensão é ratificada por Krammer (2011), para quem a Revolução Industrial trouxe modificações sociais e intelectuais, colaborando para que fosse alterada a visão que se tinha da criança. Conforme Krammer (2011, p. 11), “[...] é nesse contexto que surge o conceito de infância, pois, a idéia de infância [...] aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade.”

Durante o século XIX, surgiram as primeiras propostas de educação infantil, por meio de atitudes isoladas de creches e internatos. Isso decorreu do fato de que as crianças passaram a ser vistas como pessoas que precisavam ser cuidadas e escolarizadas, com o objetivo de serem preparadas para assumir seu papel de adulto no mercado de trabalho. Com isso,

[...] a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: Começou a ser vista como sujeito de necessidades e objetos de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental (Oliveira, 2007, p. 62).

Ainda nesse período, os castigos corporais eram aplicados como forma de educar e disciplinar os alunos. Tal concepção dava aos castigos e punições uma finalidade pedagógica, por meio da qual os papéis e códigos da sociedade eram, violentamente, ensinados às crianças. Por conseguinte, esses castigos eram recebidos tanto em casa como na escola e legitimavam o poder do adulto sobre a criança.

Com o surgimento das indústrias, alteram-se as relações da vida em sociedade, implicando outros modelos de família e de relação familiar. De forma crescente, as mulheres ingressam no mundo do trabalho, surgindo, então, a necessidade de pessoas ou instituições responsáveis pelo cuidado das crianças. Com isso, os donos do capital se veem forçados a instalarem as primeiras creches para abrigarem os filhos das mães trabalhadoras, pois,

O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos. (Paschoal e Machado, 2012, p. 79)

Assim como na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil, a creche servia para as mulheres terem condições de inserção no mundo do trabalho. Paschoal e Machado (2012) destacam que essas instituições eram responsáveis pelo cuidado, higiene e alimentação das crianças, e que as creches populares não atendiam somente aos filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas, também, aos das empregadas domésticas e das viúvas desamparadas. O diferencial é que, aqui, as creches surgem, exclusivamente, com finalidades assistencialistas, enquanto nos países europeus e também nos Estados Unidos assumiam funções pedagógicas.

Acerca disso, Paschoal e Machado (2012) asseveram que as condições precárias das vidas das crianças, refletidas nos altos índices de mortalidade infantil, na má nutrição e nas situações de perigos a que eram submetidas nos ambientes domésticos, colocaram a problemática da necessidade de cuidado em espaços outros que não o doméstico.

Vale ressaltarmos que, tanto a constituição de espaço próprio para o cuidado das crianças, como a forma de oferta desse serviço foram marcadas

pelas distinções sociais e as condições de vida das mulheres que contavam com esse serviço, todavia,

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 13).

Em virtude disso, a forma assistencialista que acompanhou o desenvolvimento da educação da criança em todo o mundo foi algo muito forte no Brasil, tanto que as primeiras creches foram criadas, especialmente, por entidades filantrópicas e não pelo poder público como parte de um objetivo maior, seja de colaboração com o projeto higienista, seja de contenção da marginalidade. Assim, modelos de “[...] educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil” (Oliveira, 2007, p. 109).

Essa trajetória histórica da concepção de infância nos faz perceber que, na origem do atendimento, que se destinam, em especial, às crianças carentes, as creches propiciam a concepção de que o trabalho nelas executado constitua-se em algo menor, de cunho assistencialista, sem conotação pedagógica, cujos profissionais responsáveis não carecem de melhor formação, tampouco de reconhecimento profissional. Como poderemos ver no decorrer do estudo, essas questões estarão na base de toda a discussão posterior sobre a creche no universo da educação, em especial da educação infantil, refletindo na compreensão que se tem do serviço que os profissionais responsáveis executam, nas condições de sua formação e trabalho, bem como na prática desenvolvida.

No que tange ainda ao caráter assistencialista, Kramer (2011, p. 26) destaca um conjunto de cinco fatores que explicitam o caráter compensatório que permeou a pré-escola até o pós-Segunda Guerra Mundial. São eles “[...] os de ordem sanitária e alimentar; os que dizem respeito à assistência social; os relacionados com novas teorias psicológicas e sua divulgação ou renascimento; os referentes às diferenças culturais e os fatores propriamente educacionais”. Dessa forma, compreendemos que o universo da educação das crianças

pequenas está influenciado por diversos elementos que determinam as distintas concepções de criança e abordagens pedagógicas que permeiam a educação infantil até os dias atuais.

Durante o século XX, no Brasil, o debate em torno da oferta de vagas para o cuidado com as crianças pequenas continuou. Os aspectos pedagógicos, porém, recebiam menor atenção em favor dos referentes à saúde e à higiene. Vários programas de assistência à criança pequena vão surgindo ao longo das décadas, à medida que a sociedade, através de movimentos populares, entre eles, o movimento feminista, exigia políticas públicas de atendimento voltadas para a educação infantil. Assim, “[...] como resultados das lutas e reivindicações dos trabalhadores (notadamente das mulheres trabalhadoras), os fétidos depósitos de crianças sob os (des)cuidados de trabalhadores(as) despreparados(as) para tanto foram transformando-se” (Lombardi, 2020, p. 11).

Na década de 1980, com o processo de abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado que, até então, não havia se comprometido legalmente com essa função. E, em 1988, a Constituição Federal reconhece a educação em creches e Pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. Esse reconhecimento resulta, sobretudo, das

[...] lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido pelos sistemas de ensino (Oliveira, 2007, p. 115).

Neste cenário educacional e político, são realizados os primeiros estudos e manifestações acerca do desenvolvimento de uma proposta educacional para a Educação Infantil, fundamentada em uma nova concepção de criança, como ser social, capaz de produzir história e cultura, sendo elaborado um conceito de educação das crianças pequenas que relacione, intrinsecamente, a educação e a assistência.

Ressaltamos, ainda, que os estudos desenvolvidos no âmbito da Sociologia e da Psicologia também contribuíram para a constituição de uma concepção de infância embasada numa visão de “[...] homem em suas várias dimensões, realizadas em uma revolucionária perspectiva científica: a concepção materialista dialética da história” (Lombardi, 2020, p. 11). Portanto, na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, o ser humano vai se desenvolvendo a partir do seu nascimento por meio das ações que estabelece com meio social no qual está

inserido, à medida em que vai dominando a linguagem, os instrumentos, os signos, os valores, costumes e hábitos da sua cultura.

Neste sentido, a infância pode ser considerada como uma etapa que apresenta diversas possibilidades de aprendizagem dentro e fora da instituição escolar para a formação da condição humana, tendo em vista que,

A maior parte dos atos humanos não se baseia em inclinações biológicas. Ao contrário, de modo geral, a ação do homem é motivada por complexas necessidades, tais como: a necessidade de adquirir novos conhecimentos, de se comunicar, de ocupar ocupado papel na sociedade, de ser coerente com seus princípios e valores etc. São inúmeros os exemplos que ilustram a independência do comportamento do ser humano em relação aos motivos biológicos. (Rego, 1998, p. 45)

Assim sendo, trazemos para o debate acadêmico uma visão da criança a partir dessa abordagem teórica que entende a criança como um ser ativo nas suas atividades na sociedade e na relação que se estabelece com seu entorno, superando a visão de criança dada pela percepção empírica que enxerga a infância apenas como uma fase em que a criança irá “passar” por ela como algo natural.

Entendemos, portanto, que construção da humanidade, se dá por meio dos processos educativos vivenciados pela criança. Conforme Saviani (2020, p. 246) a ação educativa se constitui no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim sendo, a existência humana não é dada pela natureza, mas pelo conjunto de ações elaboradas propositadamente com o fim de atingir determinado objetivo, dentre essas ações destacamos a atividade realizada na escola, pelo professor, como pessoa responsável pela ação pedagógica, afinal existem

Duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança, nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (Vigotski, 2015, p. 52).

Nessa compreensão, é fundamental romper com a lógica imposta pela sociedade capitalista, dos mitos do espontaneísmo e da realização de tarefas repetitivas e enfadonhas como promotoras do desenvolvimento da criança. Tal lógica, contradiz a visão de criança como um sujeito historicamente

situado, num contexto espaço temporal determinado que irá dialeticamente determinar seu desenvolvimento ao longo de sua existência.

Para discutir a criança como um ser situado, e a infância na perspectiva da pedagogia histórico crítica, Saviani (2020) primeiramente expõe um conjunto de análise que considera o homem sob a ótica natural. Este conjunto de análise é composto por três dimensões as quais ele denomina de *a priori* físico; o *a priori* biológico e o *a priori* psicológico. Segundo o autor, se comprimirmos os seres humanos a apenas tal composto de dimensões, estaremos reduzindo a educação ao fato de deixar a natureza fazer sua parte, conforme o ambiente em que a criança vive. Nesta perspectiva, ele afirma que

O conjunto desses três *a priori* compõe o quadro natural da realidade humana. Restringindo o homem a esse quadro natural,[...] à educação compete apenas evitar influências que possam prejudicar o desenvolvimento natural da criança; quanto ao mais, nada deve fazer, deixando que o ser da criança evolua naturalmente, segundo as condições do meio em que vive. (Saviani, 2020, p. 253).

Nessa dimensão a criança é vista como um ser que necessita de cuidados, pois, se desenvolverá de forma espontânea ou, ainda, precisará apenas de preparação para o bom desempenho na escola formal, numa perspectiva meramente compensatória. Esta compreensão ainda perdura na Educação Infantil, perpetuando uma perspectiva de educação naturalizante do aprender como se não houvesse a necessidade de intervenções planejadas. Esta dimensão precariza o trabalho docente e minimiza a formação do professor de Educação Infantil.

3. COMPREENSÃO DE INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Sabendo que a educação caminha, cada vez mais, rumo ao desenvolvimento de competências e habilidades, de forma a atender as exigências do sistema capitalista, que demanda eficiência e produtividade para adaptação à sociedade, a escola acaba por reproduzir as demandas sociais fundamentada em políticas educacionais pensadas a partir da perspectiva neoliberais, assim sendo, nega-se uma educação emancipatória. Saviani (2020), ressalta ainda que havemos de considerar os três pontos de vista destacados acima na composição da condição humana, porém essas dimensões não se encerram em si mesmos.

As dimensões descritas por Savini (2020) no conjunto dos três *a priori* (*a priori* físico; o *a priori* biológico e o *a priori* psicológico) tem relação com

as visões naturais, mecanicistas e idealistas do período do século XIX ao século XX, que minimizam ou ignoram os processos históricos dos quais esses sujeitos fazem parte. Nesse sentido Pasqualini afirma que

O desenvolvimento infantil não pode ser explicado a partir de leis naturais e universais. O elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é *a relação criança-sociedade*. As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação, são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado. (Pasqualini, 2020, p. 74).

Contrapondo-se à visão naturalista de desenvolvimento, tudo o que nos rodeia é feito pelo homem, todo o mundo cultural, ao contrário do mundo natural, é todo produto da imaginação e da criação do próprio homem, sendo portanto, característica humana. Rego (1998), assevera que é impossível tratar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. Nesse sentido, o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural no qual a pessoa se instala e se processa dinâmica e dialeticamente por meio de rupturas e desequilíbrios que provocam no indivíduo rearranjos contínuos.

Ao contrário das teorias que vêem a humanização como produto da herança metafísica ou genética, a Teoria Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica, compreendem o homem e sua humanidade como produto de sua atividade social, que os homens criaram durante a história humana. Desta forma, Saviani (2020, p. 256) ressalta que “[...] ao educar, eu não posso de deixar em conta, além das realidades física, biológica e psicológica, a realidade cultural”, haja vista que a criança já nasce numa sociedade determinada.

Assim sendo, para discutir a concepção de infância na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, Saviani (2020) inclui ao conjunto de *a priori* naturais, a existência do *a priori* cultural à constituição humana, acrescentando que esta dimensão, é decerto, o mais relevante dentre o composto de *a priori* naturais, porque resume e complementa os apresentados anteriormente, visto que

[...] no processo da constituição humana é possível distinguir “duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce

do entrelaçamento dessas duas linhas. (Vigotski, 1984 apud Rego, 1998, p.59).

Avançando na discussão de infância na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, Saviani (2020), explicita que ao nascer a criança já faz parte de um meio que foi criado pelo homem, num período histórico determinado, com costumes, religião, moralidade, organização econômica e política, com história própria, cabendo à criança conviver com estas séries de características sociais, ao mesmo tempo em que é influenciada por tais características. Todo esse contexto espaço-temporal que evidencia a existência da estrutura humana, ele denominou de “*a priori cultural*”.

Refletindo nesta mesma perspectiva, Rego (1998, p. 42) assevera que “[...] a cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internacionalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações”. Assim sendo, há uma integração entre os fatores biológicos e sociais na constituição do ser humano.

Para Saviani (2020), a linguagem e a historicidade são fundamentais no desenvolvimento da criança; a linguagem na determinação do mundo da cultura, pois permite que a criança construa diferentes relações com o meio social, mudando sua relação consigo mesmo e com o mundo que a cerca, adquirindo autoconsciência e a relação com os objetos, como atividade principal, possibilitando formas concretas de interpretação do mundo. E conclui que todo esse conjunto forma o aspecto empírico do sujeito. Porém, esses aspectos são indissociáveis das condições de existência de cada sujeito.

Para ele, é inconcebível desconsiderar a dimensão pessoal do sujeito, pois, é por meio dela que a criança nega ou aceita algumas condições impostas a ela. Diante desta assertiva, Saviani (2020, p. 262), acrescenta o aspecto intelectual, segundo ele, é através deste aspecto que “[...] o homem intenciona transcender a situação (aspecto empírico) e os pontos de vista individuais (aspecto pessoal), para julgar de modo objetivo e absoluto. É esse aspecto que possibilita a comunicação”.

Portanto, entendemos que a linguagem se constitui, segundo Vigotski (2000), numa ferramenta que é utilizada como forma de mediação entre os sujeitos e entre os sujeitos e a sociedade à qual o indivíduo pertence. Para ele, a linguagem é fundamental no desenvolvimento do pensamento humano, e, para que ocorra é necessário que haja a interação do homem com a sociedade através do uso da linguagem e outros signos. Nesse sentido,

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução de um

problema antes de sua execução e controlarem seu próprio comportamento [...] (Vigotski, apud Rego, 1998, p. 63).

Assim sendo, o aspecto pessoal do sujeito, apresentado por Saviani (2020) é traduzido por meio da linguagem, que se relaciona diretamente com o aspecto intelectual do indivíduo, transcendendo os aspectos empíricos e pessoal. Para ele, considerar a criança apenas pelo aspecto intelectual, se constitui no enfoque do intelectualismo pedagógico.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico Crítica, compreende a criança a partir de uma síntese dialética entre os elementos fundamentais da descrição da realidade humana, que são: a situação, a liberdade e a consciência. Se vistos separadamente, cada um desses aspectos se comporta como síntese de pares contrários.

Desse modo, Saviani (2020), detalha que na dimensão da situação há dois polos: a natureza e a cultura; na dimensão da liberdade, há a adesão, sob a ótica da responsabilidade e a opção sob o entendimento da criatividade; na dimensão da consciência, há a irreflexão e a reflexão. É nessa visão que o homem se constitui como um sujeito indivisível, sendo dessa maneira, uma estrutura dialética.

4. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA SUPERAÇÃO DA PERSPECTIVA NATURALIZANTE DO APRENDER

As discussões em torno da formação de professores acompanha a história da educação e tem sido objeto de estudo dada a necessidade de assegurar ao professor uma prática educativa condizente com as teorias que orientam o trabalho docente, com as especificidades dos alunos e com as transformações sociais, numa perspectiva crítica e reflexiva, apoiada no conhecimento científico e na reflexão filosófica.

Na educação infantil, as experiências estão sustentadas nas culturas infantis que se manifestam principalmente através das diversas linguagens que compõem o universo da criança, entre elas, o brincar. Porém, a incorporação da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, dada pela LDBEN 9394/96, trouxe maior preocupação com a escolarização das crianças de forma cada vez mais precoce. Porém, entendemos que na Educação Infantil,

[...] a formação deve ultrapassar as técnicas e instrumentais e se estender para uma formação que possibilite o bom desenvolvimento profissional, em vista da profissionalização e construção da criticidade,

pautado na responsabilidade social, política e ética”, numa perspectiva crítica e reflexiva [...] (Nascimento, 2020, p.5).

Ademais, havemos de considerar que o trabalho em torno da criança deve ser realizado considerando-a em todos os seus aspectos, como ser humano que constrói seu próprio conhecimento, a partir da relação com outros sujeitos, num processo de interação social, por seconstituírem como pessoas socialmente situadas e por fazerem parte de uma sociedade concreta, sendo assim, seres pensantes e produtores de cultura própria.

A esse respeito, Vigotski (1998, p. 100) afirma que “[...] o aprendizado humano pressupõe natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Desta forma, elas se tornarão o centro do processo educativo, que segundo Gatti (2013, p.16) é um “[...] processo que se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos etc.”. Nesse sentido, o desenvolvimento integral da criança, salientando a importância de uma formação sólida aos profissionais da Educação Infantil, pressupõe pensar nas crianças como seres humanos que estão inseridos numa sociedade de classes que valoriza a competição e o individualismo.

Assim sendo, havemos de considerar as proposições fundamentais de Pasqualini (2020), que a Teoria Histórico Cultural, enquanto concepção enraizada no Materialismo Histórico Dialético, nos coloca para que se possa desenvolver uma ação pedagógica humana. A primeira proposição é a superação da percepção da criança enquanto ser cujo desenvolvimento psíquico é algo natural, para justificar seu pensamento. O entendimento vigotskiano é de que a aprendizagem é fonte de desenvolvimento psíquico da criança. Nesse sentido, o trabalho do professor através de ações organizadas é preponderante para a criança se desenvolver nos seus primeiros anos de vida.

A segunda proposição apresentada por Pasqualini (2000) enfatiza que a passagem a novos períodos de desenvolvimento se dá através de saltos qualitativos, que envolve “evoluções, revoluções e por vezes involuções” (Paqualini, 2000, p.92). A este respeito Rego (1998, p. 58), enfatiza que “O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética), através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”. Sendo assim, é preciso salientar que a diversificação de atividades, as respostas que as crianças dão, a forma como resolvem problemas, possibilita ao professor entender se a criança está pronta para um novo desafio, oportunizando novas conquistas.

A outra proposição de Pasqualini (2020, p. 52) diz que “[...] as premissas para cada atividade alçada ao posto de dominante são gestadas no período anterior do desenvolvimento”. Isso significa que o professor, em sua formação, deve entender que o desenvolvimento psíquico é um processo de vir a ser. Assim sendo, o cérebro humano, segundo Vigotski,

[...] não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. [...] É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (Vigotski, 2000, p. 15).

Nesse sentido, o professor deve desenvolver ações pedagógicas que se apoiem naquilo que a criança já domina, estimulando o processo criador de novos conhecimentos. Isto é fundamental na educação pré-escolar. A quarta e última proposição de Pasqualini (2020), tem relação direta com as duas últimas proposições e defende a premissa de que é necessário a compreensão dessa teoria (histórico-dialética) e o fenômeno que ela pretende descortinar (o desenvolvimento humano), como um objeto em movimento, cabendo ao professor identificar o que está sendo criado pela criança, sob o ponto de vista de seu desenvolvimento psíquico.

Assim sendo, é primordial que os professores da educação infantil tenha o entendimento que esse desenvolvimento psíquico, na concepção histórico cultural, rompe com a lógica de passagem de um estágio a outro, e sim, como saltos qualitativos, pois a lógica de desenvolvimento psíquico vai mudando a cada período, numa lógica dialética.

Desse modo, Saviani (2020) assevera que

[...] desde as escolas de educação infantil a diretriz a ser seguida deve levar em conta que o trabalho pedagógico escolar incide sobre o conhecimento elaborado e não sobre o conhecimento espontâneo; sobre o saber sistematizado e não sobre o saber fragmentado; sobre os conceitos científicos e não sobre as noções de senso comum. (Saviani, 2020, p. 274).

Nesta perspectiva, entendemos que no processo de formação docente devemos perceber que o professor de educação infantil (assim como o aluno) é um sujeito histórico, e que sua construção profissional se dá no desenvolvimento de múltiplas relações que estabelecem com outros sujeitos, na apropriação de diversos saberes docentes, num processo que ultrapassa a mera reflexão sobre a própria prática, faz-se necessário, portanto, entender o

seu papel dentro de um contexto mais amplo que envolve a educação. Neste sentido, é preciso superar a ideia posta por Mészáros (2008) de que

Na concepção de educação há muito dominante, os governantes e governados, assim como os educacionalmente privilegiados (sejam esses indivíduos empregados como educadores ou como administradores nos controles das instituições educacionais) e aqueles que tem de ser educados, aparecem em compartimentos separados, quase estanques. (Mészáros, 2008, p. 69).

A concepção apresentada por Mészáros é reforçada dentro da sociedade de maneira geral, assim como no interior da escola, como forma de manutenção das relações de poder que vivemos nas diversas instituições educativas. A partir dessa ruptura, a formação de professores no âmbito da educação infantil, significa antes de tudo, tomar a própria prática como elemento norteador que explicita o sentido da formação humana, como direito de incorporação dos bens culturais à própria existência humana.

Dessa forma, os sujeitos da educação infantil serão considerados produtores de saberes; as crianças, em suas especificidades próprias da infância, e os professores, na superação de práticas educativas que favorecem a ordem hegemônica vigente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos permitiu discutir a formação continuada dos professores de Educação Infantil como fator de superação de uma visão naturalizante de desenvolvimento infantil, a partir da reflexão teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Tal discussão nos levou a inferir que as perspectivas de formação que se apresentam aos professores de Educação Infantil, são uma formação aligeirada, fragilizada no sentido teórico e metodológico da formação docente, desconsiderando professores e alunos como seres humanos que estabelecem relação entre si e com os outros sujeitos dentro e fora da escola.

Desta maneira, a discussão ora estabelecida, caminha rumo à superação da naturalização do desenvolvimento infantil, pois esta visão precariza o trabalho dos professores de Educação Infantil, perpetuando a dimensão naturalizante do aprender, colocando o professor como um cuidador que não necessita de uma formação específica para atuar nesta etapa da educação básica, minimizando a importância das intervenções pedagógicas planejadas.

Assim sendo, entendemos que ainda temos muito a avançar na ampliação das discussões em torno da formação do professor de Educação Infantil, a fim de que possamos superar a fragmentação do conhecimento, a

perspectiva naturalizante do saber, objetivando a formação humana, crítica e transformadora desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

AIRES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. *E-book*. Disponível em <https://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>. Acesso em: 21 abr.2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 mai. 2023.

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, v 18, n. 73, p.11-28, 2001.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> Acesso em: 17. jun. 2022.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre educação numa pers marxista. *In: GALVÃO, Ana Carolina. Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2020. cap. 1, p. 5-14.

MÉSZÁROS, Isteban. **A educação além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Franc-Lane S. C. do. *et. al.* Formação, identidade e desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia: análise em contextos escolares e não- escolares. **Brazilian Journal of Development.**, Curitiba, v. 6, n. 3, p.13486-13500, mar. 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/7816>. Acesso em: 22 dez. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos>.

sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555. Acesso em: 17jun. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: GALVÃO, Ana Carolina (org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores associados, 2020. Cap. 4, p. 69-95.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina (org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores associados. 2020. Cap. 10, p. 245-277.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CLASSES MULTISSERIADAS: UMA PRÁTICA DOCENTE MULTIFACETADA¹

Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo reúne as condições de existência dos povos do campo, as experiências dessas populações e o conhecimento científico produzido pela humanidade sendo realizada no território campesino. A efetivação desse processo pressupõe aproximações e articulações desses elementos incluindo e ampliando essa organização curricular nas escolas do campo.

As escolas localizadas no campo, muitas vezes são espaços escolares negligenciados pelo poder público, sucateados e estruturalmente incoerentes com a proposta de uma educação de qualidade, que perpassa por condições estruturais, materiais e pedagógicas alinhadas.

Uma das consequências desse descaso é a existência de agrupamentos escolares de crianças, seja pelas condições estruturais da escola, por serem pequenos, ou pela pouca demanda de alunos – poucos alunos em cada série/ano. Esses fatores são apontados como argumentos para a inviabilidade de um professor a ser encaminhado para grupos pequenos de alunos que estão no campo. Além disso, essas situações servem de justificativa, apesar de não o serem, para a organização de crianças de diferentes séries e idades na mesma turma sob a orientação educativa de apenas um professor, na grande maioria das vezes sem existir uma orientação pedagógica e planejamento específico que direcione a prática docente nesse agrupamento.

A multisseriação ainda é muito frequente em escolas localizadas no campo e constitui-se agrupamentos de crianças de séries/anos diferentes na mesma sala de aula, o que torna o trabalho docente uma prática exaustiva, pois potencializa muito mais seu planejamento e execução de aula, tendo que planejar para diferentes turmas, apresentar o conteúdo e acompanhar a aprendizagem dessas crianças de séries/anos diferentes ao mesmo tempo.

A nucleação escolar surgiu como uma possível solução à multisseriação, compreendendo a centralização dos alunos em escolas-núcleo em comunidades maiores do campo, abrangendo os alunos que vivem nesses locais e em comunidades próximas, ou entre o campo e a zona urbana,

¹ Trabalho apresentado no VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU/2021. (Versão ampliada)

através do uso intensivo do transporte escolar, possibilitando a seriação escolar intracampo ou entre o campo e a cidade, porém, muitas vezes esse deslocamento não atende às medidas de segurança necessárias, uma vez que há problemas quanto às condições do transporte escolar como também a ausência de monitores nos ônibus para fiscalizar o transporte das crianças, e, ainda, as condições desfavoráveis das estradas e vias utilizadas para realização desse deslocamento. É importante destacar também que essa proposta desloca os alunos de sua comunidade e muitas vezes desenraiza-os de suas tradições, costumes e cultura, pois, eles serão imersos em contextos diferenciados do seu.

Nesse sentido, apresenta-se como problemática o seguinte: quais são os principais desafios encontrados pelos docentes em classes multisseriadas, no campo? O artigo propõe-se a identificar os principais desafios vivenciados pelos professores que trabalham em classes multisseriadas em escolas do campo. Em sua metodologia o texto configura-se como uma revisão de literatura, situada por Severino (2013, p. 106) como “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” Neste estudo utilizou-se como aporte teórico textos de autores que problematizam e discutem a temática pesquisada, dentre os quais destaca-se as contribuições de Evangelista (2017), Hage (2012), Janata e Anhaia (2015), Oliveira e Oliveira (2017) além de documentos legais como a Resolução nº 2 de 2008 que institui as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A organização desta pesquisa está composta por dois subitens, além desta Introdução e das Conclusões, sendo estes: Educação do Campo e classes multisseriadas e, Educação do Campo, classes multisseriadas e a proposta da nucleação escolar.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS

A Educação do Campo, é muito importante para as crianças e para a comunidade residente nesse espaço, pois, oportuniza a possibilidade das crianças e jovens, além de estarem incluídas no processo de escolarização e formação humana, realizarem os estudos em seu local de origem, sem a necessidade de deslocamento para a cidade, preservando a sua cultura e a contextualidade de suas experiências, enquanto que para a comunidade, oportuniza melhores condições de vida e existência diante dos conhecimentos científicos aprendidos e partilhados por meio da escolarização, que são reverberados no cotidiano do seu contexto vivencial.

Segundo a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, a educação do campo, compreende:

[...] a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (Brasil, 2008, p. 1).

Embora se reconheça essa importância, também é sabido que as escolas localizadas no campo são historicamente marginalizada pelas políticas públicas educacionais, sendo tratadas como uma política compensatória, muitas vezes descontextualizada da realidade do campo, geralmente partir de uma proposta educativa urbana de ensino para ser aplicada no campo e também pela escassez de recursos estruturais e materiais necessários aos processo de ensino e aprendizagem.

A realização de “adaptações” e “arranjos” é frequente para os professores conseguirem atingir os objetivos educacionais planejados em escolas do campo, em vista da realidade encontrada nessas escolas, seja no âmbito da organização dos recursos materiais disponíveis seja na esfera pedagógica, muitas vezes em consequência da ausência dessa organização estrutural.

Diante disso, ainda é comum uma organização por turma, em forma de agrupamentos de alunos, como as classes multisseriadas, Oliveira e Oliveira (2017, p. 63) nos ajudam a compreender explicando que:

[...] essa organização dos espaços e tempos pedagógicos tem como objetivo, principalmente, atender a necessidades educativas dos alunos e também os arranjos formais dos sistemas de ensino. São formadas, sobretudo, em locais onde há poucos alunos nas séries escolares que moram em localidades/comunidades rurais distantes de escolas sedes, que agregam o maior número de alunos. Outro dado importante é que em uma mesma classe são encontrados alunos com diferentes idades e diferentes etapas de escolaridade e nível de aprendizagem.

As escolas com classes multisseriadas, no campo padecem e resistem, apesar dos pouquíssimos investimentos das políticas públicas, no que se refere a esse arranjo educacional, o que acabou contribuindo para uma visão social negativa quanto ao nível de qualidade educacional dessas escolas, por contarem com poucos recursos para sua manutenção e por exigirem uma sobrecarga de trabalho aos docentes, comprometendo sua prática e aprendizagem das crianças. Como destaca Rodríguez (2004, p. 132) “A pesar de su extensión, la escuela multigrado no ha merecido la atención debida en

la política educativa, la cual tiene como referente el modelo monogrado de la escuela primaria!”. A autora ainda esclarece a distinção entre escolas com classes multisseriadas unidocentes e polidocentes, assim explica:

La denominación escuela multigrado esconde una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas. Básicamente se distingue dos tipos de escuelas multigrado. Las escuelas unidocentes, en las cuales un docente conduce los procesos de enseñanza con niños de los seis grados y, adicionalmente, ejerce la dirección del centro educativo (el 38% de las escuelas primarias rurales son unidocentes) y la escuela polidocente multigrado que cuenta con dos o más docentes, pero que no son suficientes para atender a cada grado individualmente (este tipo de escuela constituye el 62% de la primaria rural). (Rodríguez, 2004, p. 132).

A autora chama atenção para uma condição diferenciada nas escolas com classes multisseriadas, pois, ocorre que no mesmo espaço físico de sala de aula pode contar com mais de um professor com turmas multisseriadas, assim, as escolas unidocentes, possuem apenas um professor e as polidocentes possuem mais de um professor que divide o mesmo espaço de sala de aula, porém, com turmas diferentes.

Mas, apesar disso, é importante considerar que as classes multisseriadas podem ainda ser consideradas como uma forma de resistência da educação no campo, mesmo uma educação que apresenta limitações em questões materiais, infraestruturais, humanas e pedagógicas, pois, muitas dessas escolas sobrevivem dos restos materiais da zona urbana, que encaminham os recursos que são excedentes ou que foram trocados por outros de melhor qualidade. Constitui-se resistência por serem os únicos espaços educativos escolarizantes que certas comunidades dispõem, principalmente as que são localizadas em locais de difícil acesso, distantes dos centros urbanos ou mesmo até inóspitos.

Em termos pedagógicos, há uma alta rotatividade de professores que são encaminhados para o campo, geralmente são temporários, trabalhando sob o regime de contratos, muitos ainda em processo de formação, o que contribui para a descontinuidade dos projetos implementados e falta de qualificação dos profissionais que atuam no campo, principalmente nessas classes.

Em contrapartida, à existência das classes multisseriadas no campo, a Resolução N° 2° de abril de 2008, normatiza que “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.” (2008, p. 2), assim, por conceber inapropriado, causador de prejuízos educacionais e sobrecarga de trabalho docente, essa Resolução (2008) proíbe esse tipo de organização pedagógica, porém, sua prática ainda é existente, embora, com menor incidência.

Para os professores que trabalham em classes multisseriadas no campo, as condições de trabalho são muito complexas e desestimulantes, ficando ainda mais difícil um planejamento didático que vincule as ações didático-pedagógicas ao projeto de vida das populações do campo, o que é fundamental, e não deveria ser excluído da prática desses professores, porque se constitui uma forma de articulação e inclusão do meio cultural das crianças ao ambiente escolar, servindo como facilitador de aprendizagem e fortalecedor do enraizamento de suas origens, embora reconheçamos que, por serem muitos afazeres e cobranças exigidas ao docente, que terá que assumir diferentes turmas concomitantemente, essa é uma tarefa muito difícil e exigente.

Todas essas questões tornam o trabalho docente, nessas classes, complexo e tenso diante do dilema do que devem fazer, suas expectativas de ensino e aprendizagem dos alunos e das condições impostas. Nesta discussão, Hage (2011, p. 100) assevera:

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente.

Se mesmo em turmas seriadas, há uma heterogeneidade de alunos, uma diversidade de saberes e conhecimentos, que precisam ser conhecidos e organizados pelos professores, por conta das experiências empíricas e do mundo cultural que vivenciam, as turmas multisseriadas por contarem com alunos com idades diferentes e em séries diferentes, apresentam nível de maturidade e interesses diversos, o que torna ainda mais complexa a prática desses professores.

Diante disso, a organização e execução do trabalho docente muitas vezes resume-se a estratégias de sobrevivência, em virtude dos múltiplos interesses dos sujeitos envolvidos (professores e alunos), estratégias essas, que constituem a elaboração de objetivos mínimos de aprendizagem de forma homogeneizadora e a busca pelo seu alcance, pois, o professor terá

que dar conta de planejamentos para séries diferentes, com recursos metodologias e objetos de conhecimentos diferentes, tudo isso simultaneamente, assim, a organização de sua prática deve atender à essas contingências, pois, à medida que alfabetiza um aluno do 1º ano, por exemplo, uma criança da educação infantil precisa que aponte o lápis para ela, um outro aluno do 4º ano, necessita de maiores explicações sobre fração, uma aluna do 5º ano pode não estar conseguindo desenvolver a produção textual, precisando de motivação e estímulos do professor, que precisa desdobra-se para realizar o atendimento a essas demandas.

[As classes de multissérie] são formadas, sobretudo, em locais onde há poucos alunos nas séries escolares e moram em localidades/comunidades rurais distantes de escolas sedes, que agregam o maior número de alunos. Outro dado importante é que em uma mesma classe são encontrados alunos com diferentes idades e diferentes etapas de escolaridade e níveis de aprendizagem. Assim, essa organização escolar traz maior dificuldade para o planejamento dos professores no que tange o processo de ensino-aprendizagem, pois, exige a elaboração de estratégias variadas, para atender não as diferentes necessidades de conteúdo, mas, sim a grande variação de interesses e modos de interação resultante das diferenças de faixas etárias dos alunos. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 63)

Nessa dinâmica, tentar trabalhar o mesmo objeto de conhecimento para toda a turma aumentando complexidade, pode facilitar o trabalho dos professores que trabalham com classes multisseriadas, assim, no dia que for aula de matemática, todos devem realizar atividades de matemática, o mesmo com linguagem, geografia, ciências, dentre outros, para que o diálogo em sala situe-se em torno de algo em comum.

Outra prática comum é a adoção de monitores da turma, ou seja, os alunos de séries mais elevadas, após concluírem suas atividades, auxiliam o professor orientando as atividades dos alunos das séries iniciais, o que causa reflexão: Essa monitoria, compromete a aprendizagem dos alunos mais velhos, que ao invés de reforçarem suas aprendizagens realizando outras atividades, comprometem-se auxiliando o professor com os alunos de outras séries?

Essa organização com agrupamentos também implica na aprendizagem das crianças, que, contarão com muitos estímulos para distraí-los no ambiente de aprendizagem, pois, o professor explicará um objeto de conhecimento para um determinado grupo de alunos, o que não impede, já que toda a turma está na mesma sala de aula, que outro grupo acompanhe a explicação de uma atividade que não realizarão, podendo causar confusão e perda de foco do que devem fazer e aprender.

O trabalho nestas classes é potencialmente mais exigente, até mesmo para os professores mais experientes que já vivenciaram a dinâmica destes agrupamentos, pois, com o tempo, construirão a sua forma pessoal de planejar, manejar a turma e incentivar as crianças em suas aprendizagens, porém, os alunos não serão os mesmos, sendo produtos da sociedade e da sua comunidade de origem. O perfil dos alunos é variável e comunga com os valores sociais e históricos de cada época, assim, os professores precisam ter domínio de uma prática que contemple essa dinamicidade e estejam atualizados quanto ao perfil social dessas crianças residentes no campo. Segundo Hage (2011, p. 100-101):

Como resultado dessas situações, os professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se considerarem perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que devem executar ao trabalhar em uma escola ou turma multisseriada [...].

Importante frisar que apesar da existência histórica das classes multisseriadas e de diferentes trabalhos ao longo do tempo apontarem sua existência e os desafios para sua efetivação, pouco se discute acerca das classes multisseriadas e isso reflete o grau de relevância que é dada a essa organização de ensino e aprendizagem em todos os âmbitos: nacional, regional, estadual e municipal, porém, essa postura de uma forma geral não é positiva, principalmente porque deixar de discutir não significa que não existam, e nem que está próxima a sua extinção e, ao mesmo tempo, se por um lado não se discute, pouco se pode contribuir com o trabalho dos professores que trabalham nessas classes, muitas são as críticas, porém são poucas as contribuições de fato a esses profissionais e às crianças que dependem desse ensino.

Uma grande contribuição aos docentes que trabalham em classes multisseriadas no campo, constitui-se o desenvolvimento de pesquisas na área, refletindo em análises, orientações, políticas públicas e formações que atendam às necessidades do “chão da escola” nesta especificidade, sendo contempladas desde a formação inicial até a formação continuada. Essas pesquisas e formações não poderiam ser vistas como forma de incentivo à manutenção dessa prática, mas, como um apoio e suporte pedagógico, motivacional e até psicológico aos professores que trabalham em turmas com esse tipo de agrupamento que vivenciam muitas vezes solitariamente, a complexidade do trabalho que realizam.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO, CLASSES MULTISSERIADAS E A PROPOSTA DA NUCLEAÇÃO ESCOLAR

A nucleação escolar ou ordenamento escolar, consiste na remoção de crianças e jovens que residem no campo, geralmente em pequenas comunidades, e convivem, compartilham com seus pares e adultos aprendizagens diversas, contato com a natureza, brincadeiras, dentre outros e, por conta da pouca demanda de matrículas, por serem comunidades pequenas, as escolas nessas comunidades contam com pouquíssimos alunos por ano escolar, dessa forma, é justificado que torna-se oneroso aos cofres públicos a manutenção de turmas e escolas com essas características nessas comunidades, o que outrora acontecia, porém, com a organização pedagógica de turmas multisseriadas.

Como já discutido, as classes multisseriadas recebem inúmeras críticas, tanto pela sobrecarga de trabalho aos professores, como pela baixa qualidade do processo de ensino e aprendizagem diante das contingências que apresenta, como exposto por Rodríguez (2004, p. 133)

En las escuelas rurales la jornada escolar efectiva es menor a la establecida oficialmente; la semana escolar, generalmente, se reduce a cuatro y tres días debido a los desplazamientos de los docentes, quienes no viven en las comunidades donde trabajan. Las cinco horas establecidas para la jornada escolar no se cumplen y los horarios son bastante irregulares.

Como solução, propõe-se a construção de escolas-núcleo em comunidades com maior quantidade populacional e estudantil, agregando os estudantes das pequenas comunidades vizinhas. Estas escolas-núcleo possuem melhores aparelhamentos, infraestrutura, seriação escolar e podem ser melhor assistidas pedagogicamente pelos municípios e estado, fato antes gerador de maiores dificuldades e ausência, devido à quantidade maior de escolas e comunidades a serem assistidas por essa equipe. Assim como também há a justificativa de uso racionalizado dos recursos e serviços públicos quando há a concentração de alunos e profissionais, sendo viabilizado o deslocamento diário das crianças e jovens de suas comunidades para as escolas-núcleo em outras comunidades ou na zona urbana por meio do uso de forma intensiva do transporte escolar.

Enquanto isso, as escolas das comunidades do campo, às quais é proposta a nucleação, são fechadas. Diante disso, Rodrigues *et al* (2017, p. 709-710) rebate esses argumentos ao justificar a camuflagem que escondem. Assim, nos lembra:

Esses argumentos são questionados, principalmente se considerarmos que o deslocamento das crianças e jovens das suas comunidades desvincula-os da sua vivência e cultura local, atribuindo novos valores, negando sua identidade, passando-se a não considerar a comunidade como possibilidade de vida.

Concordamos com os autores que a nucleação escolar apesar de favorecer a seriação escolar, sendo este o objetivo principal propagado, contribui para um afastamento das crianças e jovens de suas raízes culturais e da diversidade cultural das famílias e da comunidade que fazem parte, afinal, cada comunidade no campo possui características únicas, experiências, costumes e culturas específicas, sendo uma especificidade dentro da diversidade de campos existentes, como asseveram Barbosa e Fernandes (2013, p. 307):

A defesa do não desenraizamento das crianças, mais presente na EC [Educação do Campo], e a da necessidade de facilitar o acesso pelas dificuldades de deslocamento com crianças muito pequenas, da EI [Educação Infantil], constituem um ponto em comum. A ausência de um transporte escolar seguro e o tempo que as crianças podem dispende nestes trajetos levam a considerar prioritária a proximidade física entre a escola e a família. (grifos nossos).

Esse desenraizamento citado pelas autoras é pouco considerado no processo de nucleação escolar, grande parte disso, por conta da compreensão errônea da homogeneização dos povos do campo. Quando não são consideradas as especificidades dos povos do campo em termos de modos de viver, produzir, celebrar, alimenta-se, suas crenças, cultura e tradições, trabalho, não são percebidos que os pescadores artesanais, extrativistas, quilombolas, agricultores, dentre outros, cada um com sua diversidade cultural constitui esses povos, e que em alguns aspectos, se assemelham e em outros são muito diferentes, diante disso, agrupar essas diferenças culturais, significa impor, através do desenraizamento, uma cultura sobre outra. Nesse sentido, Rodrigues *et al* (2017, p. 710) afirma que:

Essas especificidades, porém, não têm sido consideradas, pois se enfrenta um momento muito difícil na educação do campo com a concretização dos processos de nucleação, a qual tem funcionado praticamente como sinônimo de fechamento das escolas.

O que geralmente acontece nas escolas localizadas no meio rural, é uma sobreposição de uma cultura urbana à do campo, porém, quando efetivada a

nucleação, há uma sobreposição de uma cultura do campo à outra, pois, como dito, o campo é diverso e seus povos também.

Para efetivação da nucleação escolar, como é realizado entre comunidades rurais, geralmente carentes de recursos financeiros, ou entre comunidades rurais e o ambiente urbano, há a necessidade de investimento das instituições públicas quanto ao deslocamento desses alunos, o que acontece por meio do transporte escolar.

A Resolução nº 45 de 20 de novembro de 2013, que assegura o uso dos veículos de transporte escolar através do Programa Caminhos da Escola, com o investimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, assim considera como veículo de transporte escolar: ônibus, bicicleta e embarcações, sendo usados a depender da geografia local do campo.

As condições do transporte escolar, geralmente precárias, indicam ausência de responsabilidade e compromisso com a educação, com a segurança das crianças e jovens, denotando o grau de valorização que a educação no campo ocupa, muitas vezes não interessando em saber as condições de conservação dos transportes que farão o deslocamento dos estudantes e nem oferecendo infraestrutura com relação às estradas/pontos de embarque que serão usados para fazer esse transporte diário. Janata e Anhaia (2015, p. 691) tecem críticas ao processo de nucleação escolar ao afirmarem que:

Embora a nucleação tenha ocorrido sob o argumento de elevação da qualidade do ensino com a concentração dos alunos e a separação em turmas seriadas, de acordo com as idades e níveis de escolarização, isso não se verificou. O que aconteceu foi uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar, de condição precária, trafegando em estradas mal conservadas.

A Resolução Nº 2º de 28 de abril de 2008, no Artigo 3º, normatiza que a modalidade da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental “serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.”, ainda defende que caso haja demanda quanto à nucleação, nos anos iniciais do ensino fundamental deve existir a participação das comunidades interessadas na definição do local e até a possibilidade do percurso à escola ser realizado a pé, o que na grande maioria das vezes não acontece, a comunidade frequentemente é apenas comunicada acerca das decisões tomadas hierarquicamente. Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio a mesma Resolução (2008) afirma que a nucleação pode ser a melhor solução desde que haja diálogo entre as comunidades atendidas.

A Resolução (2008) prevê ainda que a prioridade é de que haja o deslocamento, se necessário, de alunos entre o campo e o próprio campo, ou seja, intracampo, procurando evitar que o deslocamento para as crianças estudarem seja realizado entre o campo e a cidade, fazendo com que as crianças permaneçam ao máximo no campo, vivenciando aspectos da cultura do Campo, porque quando as crianças se deslocam para estudar na cidade há a exigência de um comprometimento de tempo muito grande para esse deslocamento, à espera do ônibus e durante o percurso, que faz com que os estudantes fiquem cansados, sonolentos e até famintos, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, por conta das estradas e ônibus/embarcações mal conservados, vez ou outra quebram, comprometendo o dia ou até uma semana de aula.

Muitos desses estudantes também colaboram com alguma atividade doméstica no contraturno de aula, algo que também fica comprometido por conta do tempo que precisam empregar para o deslocamento, precisando sair muito cedo de casa, às vezes, andando por quilômetros, caso residam em locais de difícil acesso, até o local de embarque do ônibus escolar ou embarcação.

Outro argumento contra a nucleação escolar é que os estudantes acabam perdendo parte de sua identidade de camponês ao imergirem na cultura urbana, que em muitos aspectos difere da sua, e ainda segundo Evangelista “[...] tem contato com vários vícios da cidade e podem deixar de frequentar as aulas para aproveitar os espaços de lazer.” (2017, p. 56), o que consequentemente pode contribuir para o êxodo rural ou a mobilidade populacional no futuro, mesmo sem terem meios ou qualificação que possibilite a empregabilidade para se manterem financeiramente nesse território. Como ratifica Rodrigues *et al* (2017, p. 718) “Dentre os problemas sociais, pode-se destacar o número cada vez menor de moradores no campo, tendo em vista a lógica do capital em favorecer políticas específicas de fortalecimento do agronegócio em detrimento da agricultura familiar.”

É importante também destacar que a nucleação e o uso do transporte escolar devem levar em conta as condições das estradas, vias, ônibus e embarcações escolares, sendo que as vias do meio rural, muitas vezes estão em péssimas condições de tráfego ou são intrafegáveis, estradas vicinais, com muito mato, poeira, buracos, lama, barrancos, oferecendo perigos para os transeuntes, assim como também devem ser observadas as condições de conservação dos veículos utilizados para fazer o transporte das crianças, geralmente fazem uso de veículos velhos, sem manutenção e segurança, comprometendo a integridade de todos que dependem dele. A presença de um monitor escolar é essencial para auxiliar, cuidar e contribuir na organização das crianças durante o trajeto da sua comunidade para a escola e da escola para a comunidade.

Pensar e planejar a educação do campo é uma proposta educacional e política que deve ser anunciada pelas autoridades competentes não apenas como forma de se redimir diante dos preconceitos e invisibilidades para com as populações do campo, tentando concertar os erros do passado, mas que deve ser implementada como forma de possibilitar meios educacionais de desenvolvimento humano e construir um futuro digno a essas populações, já que isso não é doação, mas um direito adquirido, por mais que tenha sido ocultado.

Realizar a nucleação ou não, é uma medida séria e que deve ser tomada com responsabilidade, principalmente, se pensar efetivamente nas condições de ensino e de aprendizagem das crianças e jovens do campo que possuem limitações históricas quanto a diversas dimensões da sua existência e a educação pode ser entendida como uma forma de emancipação, possibilidade de autonomia e superação dessas limitações, além do fato de a educação ser um direito de todos.

A baixa oferta da educação, a nucleação e a multisseriação são condições que precarizam a educação do campo, é preciso mudar essa realidade. Dessa forma, é direito dos pais ou responsáveis matricular seus filhos em escolas localizadas no campo ou na cidade, na sua comunidade ou em outra, porém, a forma como está sendo organizado o processo de nucleação e a oferta de vagas nas escolas, apresenta-se como um tipo de imposição de como as coisas são obrigadas a acontecer.

Fecham-se escolas na justificativa de se acabar com as classes multisseriadas e a promessa de oferta de um ensino com mais qualidade e apresentam ônibus, bicicletas e embarcações escolares como a única alternativa para que as crianças e jovens possam estudar, muitas vezes sequer sem consultar a comunidade quanto a essa mudança.

Porém, não se pode perder de vista que o fortalecimento da democracia e a redução das desigualdades são primordiais e atravessadas pelo direito à educação, uma educação de qualidade seja no campo ou na cidade, que dê condições e meios de escolha e não como uma imposição autoritária de como as coisas têm de acontecer. É preciso conhecer e reconhecer a diversidade.

4. CONCLUSÕES

A educação do Campo possui especificidades próprias em virtude do seu contexto de realização, abarcando em sua organização os conhecimentos universais e as experiências de vida, produção, contradição e existência dos diferentes povos que habitam nesse espaço geográfico. A consideração a esse preceito é fundamental para que haja efetivamente uma educação do campo para os povos do campo e não uma transposição de uma educação urbana para o campo.

Pensar a educação que é realizada no campo remete às dificuldades encontradas pelas crianças e professores nas escolas do campo, geralmente de cunho material, com a ausência de recursos didático-pedagógicos, mas também de cunho pedagógico através de organizações e agrupamentos realizados, não a partir de conhecimentos pedagógicos e proposta didática específica de ensino e aprendizagem, mas, por conta das contingências encontradas nesses espaços, como a organização de agrupamentos de diferentes turmas sob a tutela de apenas um professor, como as classes multisseriadas.

Essas classes multisseriadas, apesar de fazerem parte da história da educação do país, apresentam muitas fragilidades na sua execução, comprometendo o trabalho pedagógico docente e a aprendizagem das crianças, geralmente por não contar com orientações específicas sobre como os professores devem proceder no desenvolvimento da sua aula, assim, sozinhos e com inúmeras turmas concomitantes para ensinar, potencializa seu trabalho de uma forma extenuante.

Uma solução possível a essa situação é a proposta da nucleação escolar, com a construção de escolas-núcleo em comunidades maiores, visando atender às necessidades escolares das crianças e adolescentes que vivem em comunidades menores e próximas, sendo realizado intracampo ou o completo deslocamento dessas crianças de pequenas comunidades para a zona urbana, através do uso intensivo do transporte escolar.

Porém, para a nucleação acontecer atendendo essa prerrogativa de seriação, melhores condições de trabalho docente e avanço nas aprendizagens, é necessário que haja uma estruturação em termos de possibilitar segurança e atendimento às necessidades específicas dessas crianças e adolescentes que serão deslocados de sua comunidade, “desenraizando-se” de seus costumes, tradição e produção material e imaterial.

O ideal é que as crianças e adolescentes estudem nas suas próprias comunidades, comungando dos valores próprios de seu povo, com a devida organização estrutural das escolas assim como também com a oferta de condições de trabalho dignas aos professores, e aprendizagem aos estudantes, isso inclui a formação desses profissionais para trabalharem nesse contexto diferenciado, para que possam efetivamente articular a realidade do campo aos conhecimentos produzidos pela humanidade, melhor infraestrutura dos prédios e disponibilidade de materiais pedagógicos e uma proposta pedagógica alinhada e coerente com o contexto do campo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. Educação Infantil e Educação no Campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as

crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 299-315, jan./jun. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 02/2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: [2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Resolução nº 45 de 20 de novembro de 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola/legislacao/leisn12.816.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

EVANGELISTA, J. C. S. **O direito à educação no campo**: superando as desigualdades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

HAGE, S. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Rev. Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1– Brasília: 2012. p. 97-113.

JANATA, N. E. ANHAIA, E. M. de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2015. p. 01-20. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45783.pdf>. Acessado em 19 jul. 2021.

OLIVEIRA, M. R. D. de. OLIVEIRA, N. do S. da S. Prática e docência em classes multisseriadas. IN: ANTUNES, H. S. SOUZA, E. C. de. (orgs.). **Formação e trabalho docente em contexto rural**: diálogos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. (61-86).

RODRIGUES, A. C. da S. MARQUES, D. F. RODRIGUES, A. M. DIAS, G. L. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623657687>. Acesso em 01 out. 2023.

RODRÍGUEZ, Y. Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. IN: **Educación y procesos pedagógicos y equidad**: cuatro informes de investigación. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>. Acesso em 06 out. 2023. p. 131-192.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em 02 set. 2023.

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE DIÁLOGOS E REFLEXÕES TEÓRICAS

Juliana de Sousa Silva
Antonia Edna Brito
Ilmara Cordeiro Brito

1. INTRODUÇÃO

Eu não lia direito, mas arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “ A preguiça é a chave da pobreza-Quem não ouve conselhos raras vezes acerta-Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”. Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele no final da carta. (Ramos, 1981, p. 104).

Iniciamos este estudo inspiradas na epígrafe que ilustra o texto. Essa epígrafe oportuniza refletirmos sobre o papel da leitura e da escrita na educação infantil. O trecho da obra “Infância” de Graciliano Ramos (1981), retrata o universo de inúmeras crianças que ao iniciarem o processo de leitura e escrita, apenas são guiadas a memorização de conceitos relacionadas ao sistema de escrita alfabética (SEA), exercitando a mecanicidade da codificação e decodificação de letras e sons, configurando-se em uma aprendizagem técnica.

No trecho da epígrafe, o narrador, “criança”, realiza uma leitura, porém, ao findá-la, demonstra não compreender o sentido real e expresso do texto lido (trecho de uma carta), revelando que pode ter sido submetida a um processo de alfabetização como processo mecanicista, cuja ênfase é a codificação/decodificação. O fato retratado na epígrafe fortalece nossas convicções quanto à necessidade de assegurar às crianças um processo de alfabetização que contemple as situações reais de usos da leitura e da escrita. A alfabetização precisa ser desenvolvida valorizando situações que tenham significado para as crianças, renunciando as práticas mecânicas do ler e escrever, que resultam na compreensão de escrita como cópia de textos e de leitura como decifração de palavras, sons e letras.

Na Educação Infantil, a leitura e escrita necessitam ser apresentadas de forma significativa, repleta de sentidos, para que despertem o gosto e o envolvimento das crianças com diversos gêneros discursivos, sem desconsiderar o trabalho com as diferentes linguagens (oral, plástica, musical, entre outras) e, tampouco, sem deixar de lado as singularidades da primeira

etapa da educação básica, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral das crianças. Provocar o encantamento das crianças pela leitura e escrita significa investir possibilitar a criação e produção de saberes que se multiplicam conforme o diálogo que é estabelecido no ato de ler e escrever.

Neste estudo, organizamos uma seção de revisão de literatura com reflexões teóricas acerca da alfabetização, abordando interrelações entre concepções de língua escrita e o ensino da leitura e da escrita. Nesta seção abordamos, também, as singularidades dos atos de ler e escrever na educação infantil. Sobre leitura e escrita na Educação Infantil, concordamos com Brandão e Leal (2011, p. 30) ao afirmarem: “É preciso, finalmente, considerar que a leitura e a escrita não devem fazer parte do currículo da Educação Infantil como uma disciplina isolada, mas sim integrar projetos de trabalho em que as crianças estão envolvidas [...]”. As autoras recomendam, também, que a leitura e a escrita estejam presentes nas atividades cotidianas que as crianças realizam, observando os significados da linguagem escrita no contexto social.

Salientamos que é essencial oportunizar práticas de leitura e escrita com significado, para que as crianças percebam o que é a escrita e para que serve, pois vivemos em uma sociedade letrada na qual as crianças estão inseridas, o que denota que antes mesmo de entrarem na escola convivem com a linguagem escrita, nos diferentes contextos de suas experiências de vida. Esclarecemos que, ao falarmos de leitura e escrita na Educação Infantil, não estamos defendendo práticas mecanicistas, que obrigam as crianças à memorização, à recitação de palavras ou frases. Pelo contrário, defendemos que as atividades de leitura e escrita com as crianças, possam envolvê-las na leitura e na escrita de modo que possam vivenciar em situações efetivas de comunicação, possibilitando de reflexão sobre a linguagem escrita e atos de criar e recriar, a partir das situações vivenciadas.

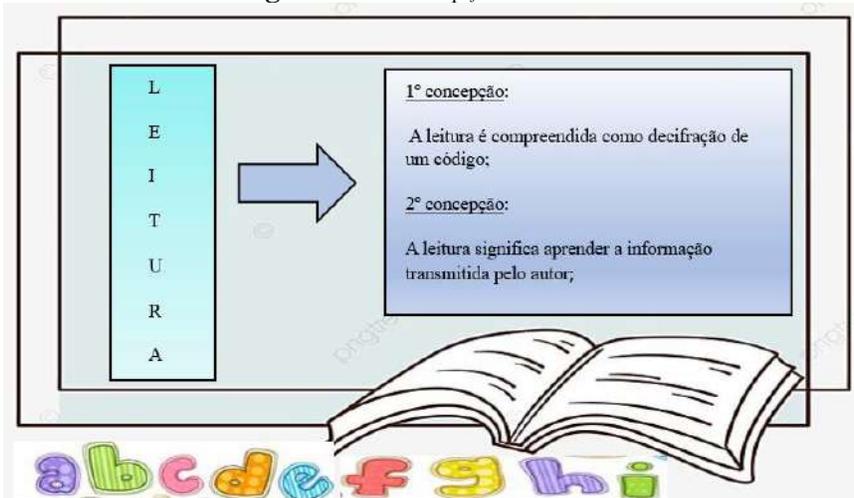
Além desta introdução, o presente artigo contém uma seção de revisão de literatura, em que destacamos as concepções de alfabetização e diferentes posições teóricas no tocante a leitura e escrita na Educação Infantil, e o que as crianças precisam saber para aprender a ler e escrever. Na sequência, apresentamos as reflexões conclusivas, sintetizando diferentes facetas referentes à leitura e à escrita, objetivando proporcionar aos leitores provocações para que reflitam a respeito de como se delineiam os processos de ensinar a ler e escrever na Educação Infantil. Esses processos, em nossa acepção, devem estar alinhados às práticas letradas, a fim de que possam possibilitar às crianças a compreensão do sentido real da leitura e da escrita. É oportuno destacar que os professores ao conhecerem quem são as crianças e que elas sabem em relação a leitura e a escrita poderão partir de seus conhecimentos na organização de suas práticas docentes.

2. ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS E DESAFIOS

Pensar o processo de alfabetização implica compreender a diversidade de concepções que afetam o ensino da leitura e da escrita, tendo em vista que historicamente o conceito de alfabetização tem passado por constantes revisitações, que surgem devido ao às mudanças e transformações que ocorrem na sociedade e no mundo. Entendemos que essas revisitações conceituais podem ser impulsionadas, também, pelos interesses de pesquisadores em colaborar com estudos que possam apresentar indicativos para a compreensão dos fatores que concorrem para o crescimento das taxas de analfabetismo e do fracasso escolar. É notório que diversos fatores (sociais, econômicos, políticos, entre outros) interferem nas aprendizagens das crianças. Mencionar o fracasso escolar na alfabetização traz à tona como essa problemática tem sido tratada, quando se analisam políticas públicas voltadas para a formação de professores. Usualmente, conforme os resultados dessas políticas, são frequentes discursos que atribuem o fracasso escolar aos professores e sua formação, sem considerar os diferentes fatores envolvidos nessa problemática, reduzindo a responsabilidade direta do governo, que mesmo com a implementação de políticas públicas, precisar garantir condições para que a alfabetização aconteça.

É preciso esclarecer que nem sempre as políticas de formação podem afetar positivamente os professores e suas práticas. Por exemplo, a Política Nacional de Alfabetização/PNA, baseada em concepções de alfabetização de natureza mecanicista e em um paradigma prescritivo de formação de professores, compelindo professores à aplicação de determinados métodos de ensino da leitura e da escrita, baseados em práticas mecânicas e repetitivas, afetou os envolvidos por retirar deles a oportunidade de aprender mais sobre alfabetização e de autorar no contexto de suas atividades docentes. A concepção de alfabetização difundida pela PNA assenta-se na concepção de leitura como decifração e de escrita como cópia. Colello (2021) analisa as interrelações entre concepções de língua escrita e o processo de alfabetização e evidencia que essas concepções repercutem no ensino da leitura e da escrita no contexto escolar. A autora, ao analisar o ensino da leitura e da escrita. Na Figura 01 apresentamos as concepções de língua escrita, conforme a autora, destacando como reverberam na leitura e na escrita:

Figura 01 - Concepções de leitura



Fonte: Figura produzida pelas autoras, com base em (Collelo, 2021, p.52)

A concepção de língua como código e, também a concepção de língua como expressão do pensamento têm em comum o fato de serem, segundo Colello, (2021, p.52), “[...] alicerçadas na crença da imobilidade linguística – a rigidez textual e a natureza monológica da informação objetivamente registrada pelo autor”. Trata-se de concepções que não privilegiam o envolvimento ativo do leitor e, pelo contrário, valorizam práticas de ensino no âmbito das quais o sujeito da aprendizagem permanece passivo, à margem do processo sociocomunicativo.

Ao contrário do que sucede nas concepções mencionadas no parágrafo anterior, a língua compreendida como espaço de encontro e interação, conforme pressupostos bakhtinianos, explicita a natureza dialógica da leitura, afetada pelas interações entre autor-leitor-texto. O ato de ler, nesta perspectiva, possibilita ao sujeito um caminhar cognitivamente por diferentes textos, ampliar conhecimentos, que transformam a consciência de si e do meio, assim como oportuniza a construção/reconstrução de sentidos e significados, pois “[...] a leitura se processa dialogicamente em um contexto histórico e social, a partir do qual o sujeito é obrigado a lançar mão de motivações, conhecimentos prévios, experiências de vida, vozes sociais [...]” (COLELLO, 2021, p. 54). Ou seja, o leitor, no encontro com o texto, vivencia um processo criativo de produção cognitiva para compreender o que é lido e para refletir sobre a realidade social. A leitura dialógica e, assim compreendida, metamorfoseia o ser humano em suas relações com a leitura do mundo e da palavra, possibilita que, a cada história ou textos lidos, o leitor possa negociar sentidos, produzir interpretações singulares do que é lido e

refletir sobre suas formas de ser, pensar e agir no mundo, porquanto a leitura dialógica, é ato político de formação humana.

Soares (2020, p. 203) menciona a importância de as crianças se apropriarem das habilidades de leitura e escrita na escrita alfabética, aspecto que se refere a: “[...] compreensão de que a escrita representa os sons da fala e, paralelamente, a aprendizagem do sistema em que os sons da fala, reduzidos à sua menor unidade, os fonemas, são representados por grafemas: o sistema de escrita alfabética”. A autora nos remete à compreensão que aprender a ler e a escrever envolve dimensões de codificação/decodificação, mas que transcende a isso, visto que implica em interpretação, ler para compreender.

Assinala as dimensões técnicas da leitura e da escrita como alicerces do processo de apropriação da língua escrita, mas esclarece que é preciso robustecer esse processo por meio do desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, privilegiando práticas de letramento. Saber ler e escrever, consoante a autora, “[...] abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagem ao ler, produção de mensagem ao escrever, e assim se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua inserção no contexto social e cultural (SOARES, 2020, p. 203-294). As asserções da autora indicam que a alfabetização precisa ter compromisso com a formação humana, a qual exige a observância da dimensão política da alfabetização, o compromisso com o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de gêneros discursivos, a valorização das interações (leitor, autor, texto e com os pares) e o reconhecimento da leitura e da escrita como ferramentas que possibilitam ao sujeito compreender a realidade e nela intervir.

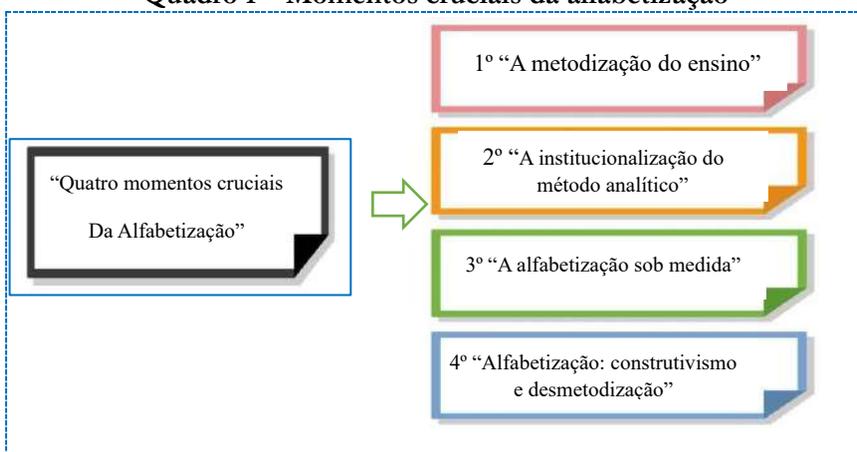
Apresentadas as reflexões sobre as interrelações entre concepções de língua escrita e concepções de alfabetização, consideramos fundamental analisar questões metodológicas relativas a alfabetização, pois essa temática é constantemente abordada pelos professores em seus processos formativos, com o intuito de se chegar a um consenso a respeito do melhor método para alfabetizar. Sobre a querela dos métodos de alfabetização, Soares (2020a, p. 291, grifo da autora) destaca “[...] ensinar com método, [...], exige primeiramente que se definam os objetivos, as **metas** a que se deve conduzir a criança: que habilidades ela precisa desenvolver, que conhecimentos precisa adquirir, para que se torne alfabetizada, leitora e produtora de textos?”

Corroboramos o pensamento da autora e chamamos atenção para a necessidade de os alfabetizadores terem conhecimento sobre o ensino da leitura e da escrita, tanto em relação ao como ensinar a ler e a escrever (questões metodológicas), quanto sobre as bases teóricas subjacentes aos métodos de ensino da língua escrita. No contexto dessas reflexões Vigotski (2000), se posiciona em relação ao ensino da leitura e escrita, anunciando que não existe

“[...] um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, fundamentado científico e praticamente. Por isso, a problemática deste ensino segue sem resolver-se até os dias de hoje (VIGOTSKI, 2000, p. 183).

O processo histórico-social de construção do conceito de alfabetização evidencia mudanças significativas relacionadas aos métodos de ensino da leitura e da escrita. Para abordar essa temática recorreremos aos estudos de Mortatti (2019, p.96), a respeito da querela dos métodos. A autora analisa mudanças referentes aos métodos de alfabetização, caracterizando quatro importantes momentos históricos de revisitação dos modos de ensinar a ler e escrever. Para sintetizar as ideias da autora, elaboramos o Quadro 01:

Quadro 1 – Momentos cruciais da alfabetização



Fonte: Quadro produzido pelas autoras, com base em Mortatti (2019, p.32)

O primeiro momento, da antiguidade à idade média, referente à metodização do ensino da leitura, período em que a alfabetização foi marcada pela utilização do método sintético, materializado por meio da repetição e memorização. A lógica da alfabetização segue um processo que tem como ponto de partida ir da parte para todo, ou seja, o ensino da leitura e da escrita inicia com ênfase nas unidades menores das palavras (letras, fonemas e sílabas), para chegar ao todo: a palavra, a sentença e ao texto. Utilizando o método sintético, é possível alfabetizar por meio dos métodos, alfabético, fônico e silábico. No método alfabético o ensino da leitura e da escrita tem como ponto de partida a memorização dos nomes das letras (em ordem alfabética), seguido do estudo de sílabas, de palavras formadas por sílabas canônicas (formadas por uma consoante e uma vogal), para, na sequência, efetivar-se leitura e escrita de frases e textos (contos). O método fônico segue a mesma lógica do alfabético, mas sua ênfase é na memorização dos sons das letras, para seguir a sequência

mencionada anteriormente. No método silábico, o processo de alfabetização começa com a identificação e pronúncia dos nomes das letras, na sequência ocorre a junção das sílabas, de maneira progressiva, supondo-se que, ao iniciar o aprendizado da escrita pelas unidades menores das palavras, a criança terá maior facilidade para aprender a ler.

Em relação ao método analítico, conforme Mortatti (2019), o processo de ensino da leitura e da escrita começa do todo para as partes, ou seja, a alfabetização ocorre por meio dos processos de palavração, sentencição e contos. Com a institucionalização do método analítico dá-se o início das produções e comercializações das cartilhas, ensejando o ensino da leitura e da escrita por procedimentos repetitivos e pelo treino de letras e palavras. Na alfabetização por meio do processo de palavração, as formas de ensinar a ler e a escrever seguem a seguinte ordenação: aprendizagem de palavras (unidades de significado) associadas a imagem, após a memorização das palavras. Em seguida, a atenção é voltada para as partes das palavras (sílabas (exercitando a divisão silábica), letras, sons), para, na sequência, exercitar a escrita de frases e textos. Com o processo de sentencição a unidade de significado para ensino da língua escrita é a sentença, que após sua memorização, será decomposta em palavras e sílabas. No método de contos a alfabetização inicia pelo estudo de historietas, a serem memorizadas pelas crianças a fim de, durante o processo, identificarem frases, palavras

O terceiro momento histórico da alfabetização (Alfabetização sob medida), é marcado por disputas entre os partidários dos métodos analítico e sintético. Esses métodos, por um lado, têm em comum a natureza mecanista (baseada na memorização e repetição), bem como a busca pela eficiência no processo de alfabetizar. Por outro lado, precisamos destacar que esse método parte de unidades de significados (palavras, sentenças e contos), embora haja reconhecimento de utilização de pseudos textos, inseridos nas cartilhas e livros didáticos, e enfatize atividades de cópia e de treinos de caligrafia.

O quarto momento histórico da alfabetização (Alfabetização: construtivismo e desmetodização). Esse momento é marcado pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no início da década de oitenta do século XX, sobre a psicogênese da língua escrita. Os estudos da teoria psicogenética destacam a criança como sujeito que pensa e produz conhecimento, que aprende refletindo sobre o objeto de conhecimento. Ressaltam a necessidade de compreensão sobre como a criança aprende a ler e a escrever, ao invés da preocupação excessiva com o como ensinar (com métodos de alfabetização). Em virtude das interpretações equivocadas sobre a teoria psicogenética, ocorreu a desmetodização do processo de alfabetização, isto é, as práticas de ensino da leitura e da escrita passaram a ocorrer privilegiando a exploração de rótulos, embalagens e outros portadores de textos, sem uma sistematização. De acordo com teoria da psicogênese da língua escrita, urge

entender que “[...] a mão que escreve e o olho que lê estão sob um comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler e escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita [...]” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 8).

Consoante à reflexão da autora, corroboramos o reconhecimento das crianças como seres pensantes, que aprendem por meio de processos reflexivos, interpretando o que é a escrita, o que representa e qual a natureza dessa representação. Com base na psicogênese da escrita, reforçamos que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem, que não aprendem da mesma forma. É preciso, em face dessas peculiaridades, é preciso reconhecer o papel reflexivo que a criança exerce em seu próprio processo de aprendizagem, como sujeito pensante. Brito (2007, p.2), considera que “[...] a alfabetização é um processo histórico-social multifacetado, envolvendo a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos [...]”. Na acepção da autora, é preciso levar em conta que o processo de alfabetização requer promover situações de leitura e escrita que valorizem as práticas e usos sociais dos atos de ler e escrever, para fortalecer o envolvimento das crianças com a escrita e leitura em situações sociocomunicativas. Na seção a seguir, abordamos as singularidades da leitura e da escrita na Educação Infantil.

3. LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE HISTÓRIA É ESSA?

A criança desde muito cedo, antes mesmo de entrar na escola, tem contato com as diferentes situações de leitura e escrita, visto que está imersa em uma sociedade letrada, o que denota suas vivências e experiências com a linguagem escrita no cotidiano da família e de outras instituições nas quais se encontra inserida. Mediante essa realidade podemos afirmar que ao ingressarem em uma instituição educativa possui conhecimentos prévios sobre leitura e escrita, frutos de suas experiências com práticas sociais de usos da língua escrita. Apesar de haver reconhecimento que as crianças, ao serem inseridas em instituições educativas, sabem sobre leitura e escrita, abordar esse tema na Educação Infantil tem sido dilemático e tem provocado questionamentos, tais como: alfabetizar na Educação Infantil, que história é essa? Leitura e escrita na Educação Infantil, como ficam as singularidades dessa etapa inicial da educação básica?

Para responder às questões apresentadas consideramos pertinente abordar dois aspectos (entre outros de similar relevância) que nos parecem basilares. nas reflexões sobre a educação das crianças pequenas. Em primeiro lugar, nos parece oportuno elucidar nossas concepções de infâncias e crianças. Para esse mister, recorreremos aos estudos de Kramer (1999). A

autora contribui com as reflexões sobre infâncias e crianças enfatizando que é necessário reconhecer a criança a partir do que é específico da infância, valorizando seu poder de imaginação, fantasia, criação, mas enfatiza, também, a necessidade de se conceber as crianças como cidadãs, como pessoas que produzem cultura e são pela cultura produzidas.

Subjaz a essa concepção o entendimento que a criança é um ser singular ativo, que possui direitos a serem assegurados, com vistas a contribuir para seu desenvolvimento e para suas aprendizagens. As crianças são seres que precisam ser respeitados e reconhecidos em suas especificidades, o que representa a necessidade de considerar a existência de diferentes crianças e infâncias, com implicações em seus processos educacionais, particularmente no âmbito da Educação Infantil. Os estudos de Zabalza (1998) sobre a qualidade da Educação Infantil esclarecem as especificidades da educação das crianças e afirmam que os profissionais precisam saber fazer aquilo que é propício a sua profissão, cujas metas se vinculam a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento integral e equilibrado de cada criança. O autor reconhece que a criança é um ser competente e que, ao entrar na escola traz experiências e destrezas, cabendo a essa instituição aproveitar esses saberes e experiências para promover o desenvolvimento integral dela. De acordo com o autor, é necessário que o professor da Educação Infantil tenha habilidade e competência para desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento integral das crianças, considerando seus aspectos físicos, cognitivo, motor e social, necessitando de metodologias adequadas e atrativas, conforme os interesses e necessidades das crianças.

Em segundo lugar, postulando que as crianças possam ter acesso ao conhecimento sistematizado sobre leitura e escrita, tendo em vista que ler e escrever são práticas sociais que estão presentes nos diferentes espaços (com diferentes formas e com diferentes funções) de suas vidas, compreendemos a escola apresenta-se como espaço que pode sistematizar conhecimentos, oportunizando a criança um aprendizados significativos e contextualizados sobre a língua escrita, considerando os diferentes contextos em que a criança está inserida. As crianças geralmente chegam entusiasmadas à escola e precisam sentir-se desafiadas a entender o que está à sua volta, compreender, por exemplo, o que significam determinados signos que ainda não compreendem (letras). Apesar da criança está inserida em contextos que oportunizem o contato com a leitura e a escrita, é na escola que sistematicamente rever suas hipóteses em relação à língua escrita.

Além da promoção do desenvolvimento integral da criança, é preciso que se considere a criança como sujeito imerso em um contexto letrado, poderá vivenciar experiências educativas, situações de aprendizagem intencionais e planejadas, que fortaleçam suas interações com a leitura e a

escrita. Como mencionado anteriormente, falar de leitura e escrita da Educação Infantil é dilemático e desafiador diante dos dissensos sobre a temática, mas consideramos necessário explicitar nossas posições, em face de nossas implicações com a temática. Ratificamos o reconhecimento de que existem diferentes posições sobre ler e escrever na Educação Infantil, que nos parecem interessantes para robustecer o debate e, principalmente, para a ampliação do conhecimento na área.

Compreendemos que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica, objetiva o desenvolvimento de uma série de habilidades que promovam o desenvolvimento integral da criança, proposição elogiável. Compreendemos, igualmente, que a criança é um sujeito direitos de aprendizagens e que a ela não pode ser negada a oportunidade de produzir aprendizagens significativas sobre leitura e a escrita, sem perder de vista as diferentes linguagens que compõem as aprendizagens infantis. A leitura e a escrita na Educação Infantil, segundo Soares (2009), constituem práticas sociais indispensáveis na Educação Infantil. A autora assinala que os pequenos, antes mesmo do Ensino Fundamental, devem ter acesso, tanto às atividades de introdução ao sistema de escrita alfabética e suas convenções, quanto às práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Proporcionar momentos de leitura e escrita na Educação Infantil é garantir os direitos das crianças de aprendizagens, é preciso esclarecer nosso entendimento sobre as singularidades da Educação Infantil, singularidades que devem ser respeitadas, pois as crianças precisam brincar, interagir, vivenciar a socialização e, por essa razão, o foco das práticas pedagógicas não precisa ser unicamente os processos da leitura e da escrita. É preciso esclarecer, também, que entendemos a escrita como um sistema notacional, que a criança deve compreender a função social da escrita, suas convenções, seus usos e funções sociais para que, metaforicamente, mergulhe no universo de significações inerentes à leitura e à escrita em uma sociedade letrada.

Cagliari (1994, p.148) contribui com as reflexões na área da alfabetização afirmando: “[...] a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola”. A leitura e, concomitante a escrita, são processos que precisam ser vistos a partir da importância que possuem no contexto sociocultural, pois ler e escrever ultrapassam os muros da escola, não se aprende a ler para memorizar ou decifrar, se aprende a ler para compreender e viver a vida em suas diferentes esferas. Na medida em que a criança vai vivenciando os processos que envolvem a leitura e a escrita, nas mais diferentes situações sociais, é instigada a compreender que a língua escrita tem valor social, possui diferentes funções no âmbito da sociedade.

Brandão e Rosa (2011) afirmam que quando a criança vivencia práticas de leitura em grupos, mediadas pela professora, ampliam suas experiências

de letramento e seus repertórios textuais, o que poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-a no mundo da escrita e iniciando-a como leitora, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente. O contato da criança com os diferentes gêneros e tipologias textuais amplia e enriquece seu repertório acerca do que está a sua volta. De acordo com as autoras, apenas inserir as crianças em práticas sociais de leitura e escrita ou nos limitarmos a responder a sua curiosidade natural sobre esse tema não é suficiente. É preciso ir além disso, “[...] é preciso considerar que a leitura e a escrita não devem fazer parte do currículo da Educação Infantil como uma disciplina isolada, mas sim integrar projetos de trabalho em que as crianças estejam envolvidas” (Brandão; Rosa, 2011, p. 24). Integrar as crianças nos projetos de trabalho com a leitura e a escrita consiste em elaborar e desenvolver atividades que expressem os significados socioculturais da língua escrita.

O planejamento e o desenvolvimento das atividades significativas de leitura e escrita são pontos chaves para se assumir o compromisso de garantir às crianças seus direitos de aprendizagem, incluindo entre esses direitos o de aprender sobre leitura e escrita, como protagonistas desse processo de aprender. Concordamos, portanto, com Brandão e Leal (2011) quando afirmam que ensinar não deve ser uma palavra proibida na Educação Infantil, desde que não desconsidere as necessidades e interesses pertinentes a essa etapa da educação básica. Em relação aos percursos da leitura e escrita na Educação Infantil, Brandão e Leal (2011), registram que o entendimento sobre a necessidade de preparar as crianças para aprenderem a ler e escrever, por supostamente não terem maturidade para esse aprendizado, repercutiu nas políticas e atividades destinadas à educação das crianças.

Preparar as crianças para aprender a ler e a escrever, neste cenário, implicava no desenvolvimento no denominado período de prontidão, cujo o cerne seria o desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras no intuito de preparar as crianças para leitura e a escrita, objetos socioculturais excluídos das experiências educativas das crianças. Ao analisarem os percursos da leitura e da escrita na Educação Infantil, as autoras salientam três caminhos para as experiências com a linguagem escrita na Educação Infantil, conforme o Quadro 02:

Quadro 02 - Caminhos da alfabetização da Educação Infantil

Diferentes caminhos da alfabetização da Educação Infantil	Implicações no trabalho com a linguagem escrita
A obrigação da alfabetização	As crianças ao concluírem a Educação Infantil precisam dominar as associações entre fonemas e grafemas, o que seria possível por

	meio de atividades de cópias, de exercícios repetitivos. Alfabetização corresponde na aquisição de um código. Leitura compreendida como decodificação e escrita como codificação.
O letramento sem letras	Ênfase em diferentes tipos de linguagem, com exclusão da linguagem escrita. Proibição da alfabetização na Educação Infantil, por ser considerada conteúdo escolar.
Ler e escrever com significado na Educação Infantil	O propósito não é coagir as crianças para que concluam a Educação Infantil, por meio de atividades mecânicas, lendo e escrevendo. Alfabetização entendida como processo, ressaltando que as crianças começam a aprender sobre a linguagem escrita antes da escolarização. Pressupõe o ensino sistemático da escrita, articulado ao letramento, respeitando as necessidades das crianças e de suas infâncias.

Fonte: Brandão; Leal (2022)

Os diferentes caminhos da alfabetização na Educação Infantil, descritos no Quadro 02, nos lembram que nem todas as crianças, inseridas na primeira etapa da educação básica, são excluídas do direito de aprender sobre leitura e escrita. Quem são, por conseguinte, alvos dessa exclusão? Entendemos que as crianças inseridas na Educação Infantil, em algumas instituições públicas, crianças de classes economicamente desfavorecidas, têm reduzidas as oportunidades de vivenciarem experiências de leitura e escrita, mas aquelas que usufruem de uma Educação Infantil em instituições privadas vivenciam a obrigatoriedade da alfabetização. Embora essas reflexões sejam importantes não pretendemos alargar nossas análises neste texto, mas sim realçar a dualidade de posições e de práticas que envolvem a educação das crianças de diferentes classes sociais no contexto brasileiro.

Em síntese, ratificamos que aprender a ler e escrever com significado na Educação nos convoca a entender que as crianças interagem com a linguagem escrita, que possuem direitos de aprendizagem e um desses direitos, que não pode ser negado, é o direito às interações com a linguagem escrita, por meio de práticas que valorizem a leitura e a escrita em suas dimensões socioculturais. Pensar essas questões denota que há necessidade de os professores se reconhecerem como sujeitos inacabados, que precisam buscar constantemente o alargamento de seus conhecimentos sobre ser

professor da Educação Infantil, sobre crianças, infâncias, sobre suas práticas educativas, entre outros, em face do inacabamento inerente às pessoas e profissionais, assim como em consequência das especificidades das crianças.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Pesquisar as múltiplas facetas no processo de ensino da leitura e escrita na Educação Infantil, possibilita aprofundamento teórico e reflexão crítica acerca do tema em questão. Neste estudo optamos por desenvolver um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica, observando “[...] que busca essencialmente comparar as ideias de alguns autores, procurando pontos de similaridade e pontos de divergência [...]” (Malheiros, 2011, p.82). Em conformidade com a assertiva, ratificamos que a imersão em reflexões teóricas sobre o objeto de estudo, com o objetivo de desenvolver uma análise crítica sobre as produções na área e para demarcar nossa posição acerca da alfabetização na Educação Infantil. O estudo bibliográfico possibilitou ampliar as reflexões em torno da leitura e escrita na Educação Infantil, a partir de um movimento que se desenhou, inicialmente, com a delimitação do objeto de estudo, seguido de um levantamento e análise da literatura pertinente, o que provocou reflexões que delinearão os resultados desta pesquisa e críticas tão necessária no contexto social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo mostram que coexistem no ideário pedagógico brasileiro diferentes concepções a respeito da alfabetização na Educação Infantil. Essas concepções constituem produções histórico-sociais e têm implicações nos itinerários da leitura e da escrita na Educação Infantil. Os resultados do estudo mostram, também, que é possível e necessário assegurar às crianças o direito a uma alfabetização com significado, que não se reduz à mera aquisição de habilidades técnicas de leitura e de escrita, pautadas na memorização, na repetição e nos processos de codificação/decodificação.

A alfabetização na Educação Infantil pode resultar de experiências significativas, contextualizadas, envolvendo as crianças em jogos, brincadeiras por meio dos quais possam perceber e vivenciar a leitura e a escrita em seus diferentes usos e funções sociais, sem desconsiderar as diferentes linguagens e o significado social de crianças, infâncias e Educação Infantil na sociedade brasileira. O que postulamos, portanto, é respeitar as crianças como sujeitos de direitos, que têm possibilidades de aprender e, principalmente, como sujeitos que produzem conhecimentos sobre o mundo, sobre a cultura e, particularmente, sobre a leitura e a escrita. Com essa compreensão, destacamos que é preciso pensar nas possibilidades das

crianças como protagonistas de suas próprias experiências com a leitura e a escrita, considerando seus conhecimentos prévios, os contextos e as realidades nas quais estão inseridas.

Concluindo, o que propomos neste estudo não é uma alfabetização precoce, assentada na concepção de língua como código, pautada em métodos mecanicistas, pelo contrário, postulamos que as crianças vivenciem experiências de alfabetização orientadas por mediações docentes que valorizem os significados sociais dos atos de ler e escrever em uma sociedade letrada. Razão por que, realçamos a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para a formação permanentes dos professores que atuam na educação de crianças, contemplando suas necessidades formativas e os conhecimentos necessários às práticas educativas voltadas para as infâncias, considerando que as concepções de desses profissionais sobre as crianças e sua educação impactam as práticas educativas na área.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p.13-31.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p.13-31.
- BRITO, A.E. **Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural**. Revista Iberoamericana de Educacion, Piauí, p.01-09, 10 nov. 2007.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- COLELLO, S. G. **Alfabetização: o quê, por quê e como**. São Paulo: Summus, 2021.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KRAMER, S. (org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.
- MALHEIROS, B.T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011
- MATA, A. S. As crianças quem são? In: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. L. S. (org.). **Como alfabetizar? na roda com problemas dos anos iniciais**. Campinas, SP: Papyrus, 2015. p. 15-26.

MORTATTI, M. R. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil (2008). In: **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, pp. 93-106. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394.0007>

RAMOS, G. **Infância**. 17.ed. Rio: Record, 1981.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, M. B. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

“TÃO FORTE, TÃO PERTO”: A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DE PEDAGOGIA¹

Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Me sinto um estranho no meu próprio ninho;
Um frio na barriga, suando frio é como se meus
Sentimentos?! Tivessem congelados
Os dias passam... e eu continuo me sentindo
um estranho... no ninho
Suando frio, me sentindo frio;
Mais um dia, e amanheço como um estranho...
no ninho.
(Mario Javmowich)

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino representa um avanço no que diz respeito à quitação de uma dívida longamente cultivada com esses indivíduos no decorrer da história. Não obstante o fato de estar efetivamente definida na legislação brasileira e de estar sendo implementada a partir de políticas públicas voltadas para esse objetivo, percebe-se que há ainda muitos mitos, crenças e distorções quanto às reais potencialidades dessas pessoas, em particular, no contexto educacional.

Consideramos que a existência de leis e políticas públicas é fundamental para que se comece a modificar anos de descaso, omissão e negligência, contudo, como é do conhecimento de todos, nem todas as leis e nem todas as políticas são cumpridas de fato. E por que isso ocorre, podemos questionar? Por que as leis e as políticas somente são respeitadas se há fiscalização? Acreditamos que este não é o cerne da questão. Na verdade, o que ocorre é que cada indivíduo atribui à inclusão o significado que lhe é

¹ NASCIMENTO, M.V.M.B. do; LUSTOSA, A.V.M.F., V Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior (V ENFORSUP), 2013, Teresina. “Tão forte, tão perto”: a importância da família no desenvolvimento da criança com Síndrome de Asperger na perspectiva de alunos de pedagogia. Teresina, 2013. Disponível em: <<http://einstein.multimeios.ufc.br/enforsup/>> Acesso em: 2 ago 2022.

mais próximo, ou seja, aquele que ele filtra e assume após o contato com o termo, com o discurso amplamente divulgado na atualidade e em razão da própria experiência com as situações de inclusão x exclusão ou com excluídos. No âmbito educacional, há inúmeras formas de se compreender a inclusão, de modo que professores, alunos, pais e outros agentes educacionais adotam a inclusão que reconhecem, o que gera relações de poder, de acolhimento, de indiferença, enfim, relações múltiplas. (FORTES-LUSTOSA, 2011).

Nesse sentido, compreendemos que somente a partir de uma alteração na forma de perceber e pensar acerca desses indivíduos é que pode ocorrer uma real modificação no modo como são tratados pelo conjunto da sociedade. Em razão dessa compreensão é que esse estudo pretende investigar como a educação especial vem sendo retratada no cinema, tendo em vista o alcance desse meio de comunicação.

Observamos que o crescente progresso do conhecimento em todas as áreas tem reflexos distintos na sociedade, assim como na forma de divulgação e apropriação deste pelos indivíduos, potencializada pela difusão dos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem também sofre alterações, em razão das novas possibilidades que emergem a partir da utilização da mídia no contexto educacional.

Consideramos que o cinema constitui importante instrumento de intervenção nas relações pedagógicas, atuando como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, bem como possibilitando ampliar a discussão e a reflexão acerca dos problemas culturais, políticos e sociais. No contexto educacional, sua relevância acentua-se em função da atração que exerce sobre os educandos, por permitir uma nova forma de compreensão e avaliação dos conteúdos que transmite a partir da estética. Quanto ao professor, indubitavelmente, enriquece sua prática pedagógica.

O papel do cinema como instrumento educativo, produtor de conhecimento e fonte de pesquisa vem sendo reconhecido pela academia há muito tempo, conforme é possível comprovar a partir de sua utilização por diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, a História e a Antropologia.

2. DESENVOLVIMENTO

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) têm como características comuns a dificuldade de comunicação verbal e não-verbal, problemas na interação social e comportamentos estereotipados, restritos e repetitivos. (SCHWARTZMAN, 2003; ASSUMPCÃO JUNIOR; BAPTISTA, 2009; TAMANAHA, 2008; BOSA, 2000). Compõem esses transtornos o Autismo, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo Infantil e o Transtorno

generalizado do desenvolvimento não especificado. Este artigo pretende abordar especificamente a síndrome de Asperger.

Um aspecto a ser ressaltado em relação à Síndrome de Asperger (SA) é o fato de que, apesar dos sujeitos apresentarem comprometimentos nas áreas acima discriminadas, há fatores que os diferenciam daqueles diagnosticados com os outros transtornos. Nesse sentido, sobressai a inteligência preservada e a diminuição dos problemas de comunicação. Em síntese, na SA os sintomas tendem a ser menos acentuados do que no autismo clássico, mas semelhantes ao autismo de alto funcionamento.

Lorna Wing (1981 apud CAMPOS; ARAÚJO, 2007) discutiu o estudo de Hans Asperger (1944), intitulado “Psicopatia autística”, primeiro a relatar trabalho desenvolvido com crianças que apresentavam a Síndrome de Asperger. Esse pesquisador encontrou quadro semelhante ao descrito por Leo Kanner (1943) em estudo intitulado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, embora os sujeitos por ele analisados apresentassem sintomas menos acentuados. A partir da análise do trabalho desses estudiosos, Wing propôs que haveria um *continuum* no qual estariam inseridos desde casos graves até aqueles próximos da normalidade, passando a denominá-los de espectro autístico. (PANTANO, SCHEUER; ASSUMPCÃO JÚNIOR, 1999).

Na obra de Kanner há o relato histórico de pacientes que apresentavam severos distúrbios de linguagem, dificuldade de interagir com as pessoas e preocupação excessiva com a manutenção da rotina, características que ele denominou Autismo precoce. Por sua vez, Asperger (1944), que não tinha conhecimento acerca das pesquisas realizadas por Kanner, também encontrou pacientes que apresentavam linguagem pedante, estereotipada e repetitiva; inversão pronominal; desenvolvimento da fala na idade normal; dificuldade em absorver regras que controlam a conduta social; preocupações intensas e, em muitos casos, apresentavam originalidade e criatividade. Diferentemente dos casos descritos por Kanner, esses indivíduos não apresentavam atraso no desenvolvimento cognitivo e na fala e os sintomas só eram reconhecidos após os três anos de idade.

A partir dos estudos de Wing, distintas pesquisas foram realizadas com o intuito de diferenciar a Síndrome de Asperger do Autismo de alto funcionamento, assim como adequar o diagnóstico de modo a possibilitar um tratamento adequado às necessidades de cada indivíduo.

A distinção entre o Autismo e a Síndrome de Asperger leva em conta vários critérios, sendo os principais: o período em que a criança adquire a fala, a faixa etária em que é feito o diagnóstico, o desenvolvimento cognitivo, o quociente intelectual, a gramática e o vocabulário e a capacidade de se adaptar. Na SA, a criança adquire a fala no período normal, apresenta quociente intelectual na média ou acima, é diagnosticada após os três anos, possui um vocabulário extenso e faz uso da gramática de modo acima da

média conseguindo adaptar-se ao ambiente em que vive, ao passo que alguns autistas não.

A terminologia adotada para se referir ao autismo e outros transtornos do desenvolvimento a ele associados sofreu várias alterações no decorrer do tempo, tendo sido denominado Transtornos Globais do Desenvolvimento (DSM-III-R, 1989) e, posteriormente, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (DSM-IV, 1994). Na atualidade, houve nova alteração, passando-se a denominar essas condições de Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), em função do DSM-V (2013).

Ainda não há consenso quanto à etiologia dos TEA, embora já se reconheça que há marcadores biológicos, genéticos e neurológicos que, associados a condições externas produzem indivíduos com esses transtornos.

Santos e Sousa (2005), assim como Araújo e Campos (2007) apontam a necessidade de um programa educacional e terapêutico que seja específico para trabalhar o desenvolvimento das habilidades sociais de pessoas que tenham a Síndrome de Asperger de modo distinto daquele desenvolvido para trabalhar com pessoas com Autismo, uma vez que nesta área é que ocorre seu maior comprometimento, além da constatação de que estas não apresentam o grau de severidade que acomete os autistas, razão pela qual, muitas vezes, não conseguem atendimento por não atingirem os critérios exigidos.

A partir de pesquisas realizadas (TAMANAH, PERISSIONOTO, CHIARI, 2008; SCHWARTZMAN, 2003) notou-se que a incidência na população é de aproximadamente 2-5 indivíduos/4-10 para cada 10.000 respectivamente, com predominância do sexo masculino 9:1. Uma hipótese levantada diz respeito à elevada presença de testosterona durante a gestação no período de formação do cérebro. Por outro lado, quando ocorre em meninas, o autismo tende a ser mais severo do que nos meninos.

Observa-se que houve um grande desenvolvimento nas pesquisas e publicações nessa área, principalmente autobiografias de pessoas que apresentam autismo. Outras contribuições são as produções cinematográficas como filmes e documentários que possibilitam um olhar que vai além das limitações, contribuindo para o avanço de novas pesquisas na área e difusão do conhecimento elaborado cientificamente entre a população em geral. (SCHMIDT, 2012).

É o caso de *Tão Forte, Tão Perto* que retrata uma criança com Síndrome de Asperger, explicitando as dificuldades, as possibilidades e, em especial, o processo de superação dos déficits provocados pela síndrome a partir da forte influência exercida pela família, expressa na estimulação dos talentos da criança, na conscientização desta dos seus limites e nas distintas situações criadas com o intuito de minorá-los.

Apresentamos a seguir uma sinopse do filme *Tão Forte, Tão Perto* (2011), seguida por análise, com ênfase em alguns pontos como as características e o diagnóstico.

3. TÃO FORTE, TÃO PERTO: SINOPSE DO FILME

Produção cinematográfica lançada em 2011 que retrata a vida de uma criança com Síndrome de Asperger, Oscar Schell interpretado por Thomas Horn. O diagnóstico referente à síndrome não foi conclusivo, fato que será discutido posteriormente neste artigo. A história se desenrola em torno da forte relação afetiva desenvolvida entre pai e filho, mote para o uso de estratégias inventadas pelo pai, Thomas Schell, de modo a minimizar as dificuldades do filho. Thomas inventou um distrito imaginário em Nova York para que o filho desenvolvesse distintas habilidades, como por exemplo, a criatividade e a imaginação. O principal objetivo, entretanto era possibilitar a interação do filho com outras pessoas. Para tal, criou um cartão de visitas no qual apontava as diferentes atividades desenvolvidas pelo filho:

O filme aborda o dia 11 de setembro de 2011, enfocando o ataque ao *World Trade Center*, local em que se encontrava Thomas nesse dia fatídico. Estabelece-se o tema para o desenrolar do filme, com ênfase nas estratégias adotadas por Oscar para superar a perda. Nesse sentido, há uma passagem de tempo e, após um ano do fato ocorrido, Oscar vai ao armário do pai e acidentalmente quebra um vaso de cor azul. No vaso havia um pedaço de jornal e uma chave contidos em um envelope com o nome Black. Para desvendar o mistério, ele começa uma expedição por Nova York à procura de pessoas com o sobrenome Black, pois considerava que uma delas poderia ter a resposta para sua questão fundamental: o que a chave abria? Sua expectativa era entender o que ele considerava ser a última missão deixada pelo pai, cuja resolução o aproximaria novamente deste. Nessa caminhada ele supera alguns dos seus mais profundos temores.

4. CARACTERÍSTICAS DA SÍNDROME DE ASPERGER

A Síndrome de Asperger se enquadra nos Transtornos do Espectro Autista (TEA), descrita no *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders* (DSM IV-TR) como transtornos qualitativos na interação social recíproca; ausência de atraso global clinicamente significativo no desenvolvimento da linguagem ou cognição; condutas repetitivas e estereotipadas.

No filme *Tão Forte, Tão Perto*, o garoto Oscar Schell parece ter consciência das dificuldades que possui, no entanto a relação sólida com o pai é fator essencial para o seu desenvolvimento. É possível observar algumas características deste que correspondem aos critérios diagnósticos. Nesse

sentido, percebe-se que ele é extremamente organizado e metódico, estabelece metas e uma rotina a seguir, utiliza objetos sem real utilidade prática (máscara de gás, pandeiro), mas extremamente simbólicos para ele. A rotina rígida e as metas claras o ajudavam a amenizar os receios que adquiriu após a perda do pai, como por exemplo, o medo de pontes, pois para ele pontes ligam as coisas e, por conseguinte ligam também as pessoas.

Oscar não consegue interpretar as expressões faciais das pessoas, dificuldade característica da pessoa com Asperger, a qual só decifra emoções muito evidentes e desconsidera aquelas que são mais sutis. Por essa razão, não conseguia compreender os sinais transmitidos pelas pessoas que encontrava em sua busca e discorria sobre o que lhe interessava sem atentar para os desejos do interlocutor. (HAPPÉ, 1994; BARON-COHEN, 1997 apud TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008)

No que diz respeito à afetividade, ele tinha evidente dificuldade de demonstrar afeto, embora não rejeitasse os carinhos de seus familiares (pai, mãe, avó e avô). Outra característica evidenciada foi a automutilação, que ocorria quando ele estava muito nervoso. Além disso, ele demonstra ter uma linguagem expansiva, pedante, assim como memória acentuada e habilidades para cálculo, igualmente sintomas da Síndrome de Asperger. Essas características e comportamentos podem ser apresentados por esses indivíduos em diferentes graus e nem todos os indivíduos apresentam a totalidade de sintomas, diferenciada caso a caso. (MOORE, 2005 apud CAMPOS; ARAÚJO 2007).

5. DIAGNÓSTICO

O diagnóstico de Oscar não foi preciso. Esse aspecto evidencia uma das maiores dificuldades enfrentadas por pais e profissionais que lidam com essas crianças, pois conforme apontam Schwartzman (2003) e Assumpção Junior (2009), a etiologia não está definida e tampouco os critérios diagnósticos estão bem delineados. A observação de sua conduta, contudo, leva-nos a considerar que este enquadra-se na SA e não no que é comumente definido como autismo de alto funcionamento.

O diagnóstico da SA é feito através de testes com critérios de avaliação, como aqueles propostos por Gillberg e Gillberg (1989 apud MARTINS; FERNANDES, PALHA, 2000, p.) que analisam se o sujeito apresenta em cada área descrita a seguir um ou dois critérios:

Perturbação grave de interação social recíproca; Limitação de interesses [...]; imposição de esquemas e interesses repetitivos [...]; alterações do discurso e da linguagem [...]; perturbação na comunicação não verbal e perturbação motora.

Esses métodos de avaliação sofreram alterações históricas para atender às necessidades de precisão nestes casos. Outros critérios de diagnóstico da Síndrome de Asperger foram propostos por Sztmani, Bremmer e Nagy (1989), os quais avaliam se o sujeito manifesta atitudes de solidão, perturbação da interação social, perturbação não verbal e do discurso, em que nível e quantas vezes ocorrem essas manifestações.

Outra forma de avaliar é a proposta pela Classificação Internacional de Doenças (CID 10) publicada pela Organização Mundial de Saúde (1993), a qual afere a ausência de atraso clínico significativo na linguagem ou no desenvolvimento cognitivo; alterações qualitativas na interação social e em que áreas são manifestadas; o interesse circunscrito anormal intenso; comportamentos padronizados, restritos, repetitivos e estereotipados, a quantidade de vezes que se manifestam e, por fim, os níveis.

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 1995) os critérios são: perturbação qualitativa da interação social; padrões de comportamento e interesses estereotipados, restritos e repetitivos; perturbações da linguagem sendo que cada grande área de comprometimento é descrita detalhadamente em vários critérios. O indivíduo deve apresentar no mínimo dois critérios em cada área para que o diagnóstico se torne mais preciso. A perturbação é fator que condiciona alteração clínica significativa nas áreas de funcionamento social, ocupacional e outros. Na SA, não há atraso clínico significativo da linguagem, nem atraso significativo do desenvolvimento cognitivo; da capacidade de ser autônomo e/ou do comportamento de adaptação; não se enquadra nos critérios de perturbação pervasiva do desenvolvimento ou esquizofrenia.

Segundo Schmidt e Bosa (2011 apud SCHMIDT, 2012), as pesquisas não identificam marcadores biológicos que possibilitem identificar com precisão se o diagnóstico da síndrome e das demais que se enquadram no Transtorno do Espectro Autista (TEA) é positivo ou negativo, pois nem todos os indivíduos apresentam os sintomas em sua totalidade e podem ser exibidos em níveis que variam de acordo com a singularidade dos sujeitos. (2011)

Marques (1998) afirma que o resultado do diagnóstico deve ser comunicado aos pais, com um resumo coerente e claro dos resultados. Neste sentido, é necessário o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, de forma sistematizada, envolvendo as famílias dessas crianças.

6. FAMÍLIA

A trama se desenvolve a partir da busca de Oscar Schell em desvendar o enigma que considera que seu pai deixou para que ele resolvesse. Para ele constituía possibilidade de aproximação com o pai novamente, “os seus últimos 8 minutos”. A relação sólida entre pai e filho é fator primordial para

o desenvolvimento de Oscar tanto pessoal quanto cognitivo, pois seu pai não lhe dava respostas prontas, o instigava para que eles descobrissem as respostas juntos.

Segundo Buscaglia (1997), a família é a primeira estrutura a se constituir, sendo o alicerce relacional do sujeito, sendo que há uma influência recíproca entre seus membros, ou seja, cada pessoa e suas singularidades afeta diretamente as outras pessoas, num processo contínuo. Neste sentido, as modificações que ocorrem em um dos familiares exerce influência nos outros, bem como no sistema como um todo. (2007 FIAMENGHI; MESSA apud ANDRADE; TEODORO, 2012).

Thomas Schell criou estratégias para minimizar as dificuldades do filho por meio do lúdico, estimulando-o com jogos e histórias que despertavam nele um novo mundo, um mundo em conjunto, intercrucava com dinâmicas de palavras e frases estimuladoras, estratégias que propiciaram o desenvolvimento da criatividade de Oscar. De acordo com Hastings (2005) e Schmidt (2007 apud ANDRADE; TEODORO, 2012), a presença de um membro com autismo na família mobiliza os pais a desenvolver estratégias com o intuito de amenizar as dificuldades encontradas, de modo que utilizam métodos de ação direta. No entanto, essas intervenções familiares devem estar relacionadas ao tratamento multidisciplinar, sendo parceiros essenciais no auxílio dessas intervenções profissionais.

Oscar não repudiava o carinho de seus familiares e, muitas vezes, correspondia. Guzmam (2002) aponta que os autistas não conseguem se relacionar com pessoas desconhecidas, contudo isso não é fator determinante para que eles não tenham vontade de estabelecer relacionamentos. O que os impede, em muitos casos, é a dificuldade própria do transtorno. Gauderer (1985 apud SILVA-GUZMAN et al.2002, p.66) afirma que “o problema do autismo não é a ausência do desejo de interagir e comunicar-se, e sim, ausência da habilidade de fazê-lo”.

Kaplan, Badock e Grebb (1997 apud ANDRADE; TEODORO, 2012) apontam que há instrumentos educacionais e comportamentais pertinentes ao tratamento de pessoas com autismo, os quais desenvolvem: aspectos como a linguagem e a cognição, bem como reduzem os comportamentos repetitivos.

O reencontro com a mãe se dá nessa busca, pois sem que ele tenha percebido, ela o acompanhou durante toda a sua trajetória. Além disso, ocorre o aparecimento de uma pessoa desconhecida que, na realidade, era seu avô, uma pessoa que transmitia confiança e exercia influência sobre ele por ter características similares às de seu pai. A interação emocional entre mãe e filho é primordial para o seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à saúde. (ARAÚJO, 2003 apud GOMES, 2011).

7. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Inúmeras teorias têm o intuito de esclarecer as perturbações dos Transtornos do Espectro Autista em diferentes perspectivas: psicogênica, biológica, psicológica, afetiva, cognitiva, comportamental, neurológica e fisiológica. A partir de cada perspectiva, várias teorias tiveram origem, como a teoria cognitivo-comportamental, a psicanálise, a comportamental e a histórico-cultural. Essas teorias contribuíram para o avanço das pesquisas sobre essa temática. Reconhece-se a importância dessas diferentes abordagens para a compreensão do autismo, contudo optou-se por adotar a abordagem histórico-cultural em razão de esta coadunar com a nossa compreensão de sujeito e a nossa visão de mundo.

Essa teoria tem apresentado avanços no estudo acerca do comportamento e das pessoas com necessidades educacionais especiais, por este motivo na análise do filme utilizamos as ideias de Vigotsky (1995) quando afirma que o desenvolvimento infantil ocorre primeiramente em nível social e depois em nível individual, dentro da própria criança. Este autor defende a relevância do contexto histórico e social para o desenvolvimento dos aspectos linguísticos e intelectuais. (BERGO, 1999)

No filme “Tão Forte, Tão Perto”, Oscar estuda no ensino regular, no entanto, é seu pai e não o professor que proporciona o conhecimento e o desenvolvimento tanto intelectual quanto linguístico dele. Thomas Schell propiciou ao filho a possibilidade de vencer muitas dificuldades, sendo o principal motivador para esse processo, pois ajudou o filho a construir sua visão de mundo. Ele sempre utilizava frases e palavras que fossem motivadoras.

A visão de Vigotski sobre o Autismo e a Síndrome de Asperger é de que o sujeito tem prejuízos nas funções psicológicas superiores, mas podem ocorrer transformações qualitativas positivas em função do desenvolvimento da interação. Neste sentido, o sujeito sofre influência biológica, mas pode encontrar-se em um contexto histórico, cultural e social favorável, de modo que este influencia na construção de sentidos e significados. Muitas teorias divergem dessa ideia e afirmam que o fator biológico é o único determinante do comportamento dos seres humanos.

Com forte influência de seus familiares e das estratégias desenvolvidas pelo pai e reforçadas pelo avô, Oscar desenvolve diversas habilidades que estariam comprometidas devido ao Asperger, sendo elas: a imaginação, a criatividade, a memória, a atenção, a percepção, assim como a desenvolver a iniciativa em algumas situações reforçando a tese da teoria histórico-cultural. (ORRÚ, 2008)

O processo de desenvolvimento da linguagem no Transtorno do Espectro Autista se constitui como um instrumento da consciência,

responsável por compor, controlar, e planejar o pensamento com função de interação social. Com o papel de organizar o pensamento, Vigotski (2000, p.485) aponta que “o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana”, um dos aspectos que são comprometidos na Síndrome de Asperger. Oscar teve seu processo de linguagem desenvolvido e transformado o que possibilitou que construísse o conhecimento e refletisse sobre o mesmo. Os aspectos culturais e sociais também estão inseridos na linguagem e relacionados às estratégias de ruptura das dificuldades de interação social pertencentes a esse quadro clínico.

A intervenção de acordo com essa teoria é realizada por meio de processo de ensino e aprendizagem que devem estar contemplados na rotina dessas pessoas e da formação de conceitos que vão possibilitar o encontro e confronto de experiências no cotidiano, tendo Oscar um caráter de sujeito ativo durante esse processo.

8. LEI Nº 12. 764/12

Em 27 de dezembro de 2012 foi sancionada uma Lei referente aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) alterando o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. A partir deste fato, o Brasil passa a ter diretrizes de Políticas Públicas Nacionais específicas para as pessoas com esse transtorno, com inúmeras contribuições para familiares e responsáveis por essas pessoas.

Um dos grandes avanços da lei pode ser vislumbrado no 2º parágrafo do artigo 98 que afirma que a “pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada uma pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Isso finaliza as discussões acerca das indagações sobre a qual grupo esses indivíduos pertencem: pessoas com ou sem deficiência. A lei determina que estes devam ser incluídos no primeiro grupo.

As pessoas com TEA também estão amparadas legalmente, tendo todos os direitos que pessoas normais possuem e adquiridos os direitos de pessoas com deficiência, legalizados na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e, no âmbito educacional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Em referência à saúde, o art. 5 da lei aponta que “a pessoa com Transtorno do Espectro Autista não será impedida de participar dos planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência”, com alusão ao art. 14 da Lei 9.656, de 3 de julho de 1998 que se refere aos planos e seguros privados de assistência à saúde.

Por fim, estimula a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, com base no disposto na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (ECA),

afirmando ainda que o poder público deve informar a sociedade acerca da TEA e incentivar a formação de profissionais especializados para o atendimento dessas pessoas; estimular a pesquisa científica voltada para a compreensão do TEA, além de reafirmar todos os direitos fundamentais de cidadão, em particular os benefícios para a pessoa com deficiência. A Lei aborda ainda a inserção dos alunos na Educação Inclusiva e a proibição de recusas por parte da escola.

9. CONCLUSÃO

O filme *Tão Forte, Tão Perto* (2011) é uma produção cinematográfica contemporânea que retrata a Síndrome de Asperger. Os aspectos ilustrados demonstram pontos relevantes acerca dessa temática, no que se refere à família e as dificuldades de interação social dessas pessoas. Sua inteligência acima da média e a participação efetiva do pai em seu desenvolvimento cognitivo e social constituem pontos fundamentais para que ele tivesse um avanço significativo e pudesse entender suas limitações de modo equilibrado e as superasse.

O cinema é um recurso audiovisual capaz de formar novas percepções, visões de mundo e crenças. A obra analisada demonstra aspectos da Síndrome de Asperger, enfocando as possibilidades de superação que surgem quando a família está presente e sabe o que deve ser feito para contornar as dificuldades. Nesse sentido, a família constitui fator primordial nesse processo.

Percebemos, a partir da análise do roteiro do filme, que os discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí foram impactados pela história relatada, o que gerou sentimentos de angústia, compaixão, tristeza e felicidade, assim como despertou nestes, distintas sensações como vitória, superação e empatia associadas ao desfecho do filme. De igual modo, eles refletiram sobre o transtorno de modo a formularem considerações como: “Independentemente do diagnóstico que as caracterize, o fato é que é preciso olhar para essas crianças com olhos educativos” D2; “As pessoas, às vezes, esquecem que carinho é algo precioso para todo ser humano [...] D1; “Á medida que o conhecimento sobre determinado assunto ‘entra’, o preconceito tende a ‘sair’” D3; O filme levou meu espírito ao mais elevado sentimento de que com muita paciência e dedicação, as dificuldades são superadas” D4. Encerramos este artigo com a expectativa de que muitas outras pessoas sejam tocadas por este filme.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Aline Abreu; TEODORO, Maycoln Leôni Martins. Família e Autismo: uma revisão da literatura. **Contextos Clínicos**, 2012, p.
- ASSUMPTÃO JÚNIOR, Francisco Baptista. **Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2009.
- BERGO, Maria Stela de A. Albuquerque. Uma visão da Síndrome de Asperger sob enfoque de Vigotski. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1999, p.
- BOSA, Cleonice. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia Reflexão e Crítica**. vol 13, n 01. Porto Alegre, 2000, p.
- BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2005.
- BRASIL. **Decreto Lei n 12.764 de Dezembro de 2012**. Lex: coletânea de legislação: edição federal, Brasília. 27 dez/2012. Suplemento.
- BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro, Record, 1997. p. 413.
- CAMPOS, Herculano Ricardo. ARAÚJO, Eliana Rodrigues. **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. São Paulo: Editora Alínea. 2007.
- DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
- FORTES-LUSTOSA, Ana Valéria Marques. Inclusão na Contemporaneidade: múltiplos significados. In SANTOS, C.A (Orgs.) et al. **Educação Inclusiva, direitos humanos e diversidade**. Parnaíba: Sicart, 2011.
- GAUDERER, E. Christian. **Década 80: Autismo**. São Paulo: Sarvier, 1985.
- GOMES, Elaine Matos. Autismo: a importância da função maternante e o tratamento na contemporaneidade. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0303> Acesso em: 20 jan. 2013.
- GUZMAM, Helen Messias da Silva. Autismo: questões de tratamento e consequência na família. **Iniciação Científica: Cesuma**, mar-jul. vol 04, n 01, 2002. p. 63-68.
- KAPLAN, Harold I.; SADOCK, Benjamin. J.; GREBB, Jack, A. **Compêndio de Psiquiatria: ciências do comportamento psiquiatria clínica**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARQUES, C. **Perturbação do espectro autista: ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães**. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. 1998.
- MARTINS, Ana, FERNANDES, Armando, PALHA, Miguel. Síndrome de Asperger: Revisão Teórica. **Acta Pediatrca**. Portugal, 2000.

- Organização Mundial da Saúde (1997). **CID-10**; tradução Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português, 5.ed. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.
- ORRÚ, Sílvia Ester. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 45/3, 2003.
- SANTOS, I. M. S. C. dos, SOUSA, P. M. L. de. Como intervir na perturbação autista. **Psicologia.pt**. 2005. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0262> Acesso em: 20 jan. 2013.
- SCHMIDT, Carlo. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. **Revista Brasileira de Educação Especial Marília**, v.18, n 12, 2012, p.179-194.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.
- Szatmari P, Brenner R, Nagy J. Asperger's syndrome: a review of clinical features. **Can J Psychiatry**. 1989, 34, p. 554-60.
- TAMANAHA, A.C; PERISSINOTO; J. CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia**. 2008.
- VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VIGOTSKY. *Obras Completas*—tomo V: Fundamentos de defectología. Cuba; Editorial Pueblo y Educacion, 1995.

ORGANIZADORES (AS)



Francisco Marcos Pereira Soares

Doutorando e em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Possui graduação em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduação em Pedagogia pela Faculdade do Médio Parnaíba - FAMEP. (2017). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica com ênfase em Educação Inclusiva pela Faculdade São Judas Tadeu de Floriano, Piauí (2014). Técnico em Desenvolvimento Infantil (SEDUCPI). É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED) na Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação inicial e continuada de professores, Educação Infantil, alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e Metodologia do Ensino de Ciências. E-mail: marcosluhan@gmail.com .



Neide Naira Paz Lemos

Doutoranda em educação pela Universidade federal do Piauí, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí na linha de Pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2010). Especialista em Gestão e Supervisão Educacional com Docência do Ensino Superior e Especialista em Docência em Educação Infantil. Atualmente professora da rede pública Municipal do Município de Teresina - PI e Campo Maior - PI, com ênfase em Educação. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPED) na Universidade Federal do Piauí. E-mail: naira.paz@hotmail.com .



Antonia Edna Brito

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Titular da Universidade Federal do Piauí (UFPI), vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e ao programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização

Docente em Pedagogia (NUPPED). E-mail: antonedna@hotmail.com .

Os organizadores: **Francisco Marcos Pereira Soares, Neide Naira Paz Lemos e Antonia Edna Brito** também são autores.

OS (AS) AUTORES (AS)

Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, na área de formação de professores e práticas da docência. Especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Instituto Superior de Educação *Programus* - ISEPRO, Gestão e Educação Infantil – Universidade Cândido Mendes - UCAMPROMINAS, Ciências da Religião – Universidade Cândido Mendes – UCAMPROMINAS. Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Professora da educação infantil na rede municipal de Altos (PI) e Timon (MA). Suas pesquisas concentram-se em educação, com ênfase na Educação Infantil, Educação Infantil do Campo, prática docente e educativa. E-mail: airandeabreu@gmail.com

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (1990), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1998), Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (2004) e com Pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal do Piauí. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva - NEESPI. E-mail: avfortes@gmail.com

Anne Heracléia de Brito e Silva

Autora e organizadora de livros nas áreas- saúde, educação e social. Mestre em Gestão Pública pela FEAD; Pós- graduada em Psicologia da Educação (UFPI), em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela CHRISFAPI, em Docência do Ensino Superior (CHRISFAPI); Bacharela em Psicologia (FACIME/UESPI); Licenciada em Ciências Biológicas (UESPI-campus PIRIPIRI). Atualmente trabalha no Educandário Cristo como Psicóloga Escolar desde 2006; Docente (cursos de graduações e pós-graduação) na CHRISFAPI desde 2007, Psicóloga do DAE (Departamento de Assistência ao Educando) da SEDUC/Piripiri desde 2021. Experiências nas áreas educacional, clínica e comunitária; Doutoranda em Ensino pela UNIVATES; Bolsista do PROSUC/CAPES e pesquisadora do Grupo de pesquisa: O olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil. Curso ED-EX Training Educacional Experience Program em Reggio Emilia- Itália e Servizi per

Infanzia del Comune di San Miniato/Itália. E-mail: anneheracleiabs@hotmail.com

Aurelice Maria de Oliveira Paula

Mestranda em Educação (UEMA/PPGE); linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas; especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica (UEMA), especialista em Mídias na Educação (UFMA), licenciada em Pedagogia (UEMA), professora substituta na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Caxias-MA, professora da Educação Básica, no município de Caxias-MA, com experiência em Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Possuo trabalhos publicados em temas como Formação de Professores e Culturas Infantis. E-mail: aurelice paula@gmail.com

Deyvis dos Santos Costa de Castro

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Possuo graduação em Licenciatura Plena em Normal Superior pelo Instituto Superior de Educação Antonino Freire -ISEAF (2009); Complementação de estudos em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí-UESPI e Pós- Graduações *latu sensu*: Psicopedagogia clínica e institucional - Docência do Ensino Superior - Alfabetização e letramento. Sou professor da Educação Básica e formador de professores da educação infantil pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Além disso, atuo como professor substituto na Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: deyvis141@gmail.com

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGed/ da Universidade Federal do Piauí- UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da docência. Especialista em Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso pelo Instituto de Educação Athena, da Faculdade Dom Bosco. Especialização em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano-IESF. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão-Campus Caxias. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia- NUPPED, no Centro de Ciências da Educação- CCE/UFPI. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas-NUPEFORDEPE. Participante do Ciclo de Estudos: Pesquisa- Formação, narrativas (auto)biográficas em tempos de coronavírus (CICLOPE)-UNICAMP. Atuou como Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia/SEMECT-CAXIAS (2017-2021). Atuou como Professor efetivo dos anos iniciais do ensino fundamental na Prefeitura

de Caxias/MA. Atuou como professor por meio de processo seletivo no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Planalto Distrito Federal-UNIPLAN (2020-2022). Foi Professor Formador I com vínculo bolsista CAPES (Orientador de TCC- Artigo), do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica/ IFPI. Atuou como Professor Formador I - Orientador de TCC (Artigo) com vínculo bolsista/CAPES, no curso de Especialização em Ensino de Ciências, no Instituto Federal do Piauí/IFPI. Atua como parecerista Ah doc da Revista COCAR, da Universidade Estadual do Pará - UEPA. Atualmente, é Supervisor Pedagógico efetivo na Prefeitura Municipal de Codó. Professor Seletivado do Departamento de Educação/ CESC/UEMA. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas de interesse: Estágio Supervisionado na Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional, Prática Pedagógica e Práticas Educativas, Educação Infantil, Alfabetização, Educação do/no campo e Narrativas (auto)biográficas. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com

Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves

Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Especialista em Tutoria de Educação à Distância pela Faculdade Internacional de Curitiba e Licenciada em Pedagogia pela UFPI. Professora Assistente - DE da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Tem experiência na docência e gestão da Educação Infantil, docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de pós-graduação *latu sensu*. Coordenou o Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (PROP/UESPI). É líder do Grupo de Estudo em Alfabetização, letramento e formação docente - GEALF. Tem experiência e desenvolve pesquisas e estudos nas áreas de: Educação Infantil, Práticas Pedagógicas, Formação Docente, Alfabetização e Letramento. Consultora da produção do Currículo da Educação Infantil do Município de Barras/PI (2020) e Revisora Curricular do Currículo da Educação Infantil do Município de Teresina/PI (2023).

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Líder do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (CNPq/UEMA). Especialista em Coordenação Pedagógica - UEMA, Avaliação Educacional - UFPI e Educação Especial e Neuropsicopedagogia - FANART, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professora Adjunta IV do Departamento de Educação - UEMA/CESC. Professora Permanente dos

Programas de Pós-Graduação, Mestrado em Educação PPGE/UEMA e do Mestrado e Doutorado em História do PPGHIST/UEMA. Foi Diretora do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA de 2018 à 2021. Bolsista Produtividade em Pesquisa - Sênior, Chamada Interna N. 04/2021 PPG/UEMA. Trabalha como Coordenadora Pedagógica e Formadora na Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias - SEMECT. É também Avaliadora Externa do MEC/INEP/SINAES/BASIS, para autorização de cursos de graduação, Portaria n 487, de 07/07/2018. É Relatora do Comitê de Ética e Pesquisa, Portaria n. 116/2018 - GR/UEMA. Trabalhou como Coordenadora Pedagógica de Educação à Distância durante 12 anos junto ao UemaNet/CESC/UEMA. Participou de um Estágio do Doutorado em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - UL. Pesquisas concluídas, em andamento, publicadas em revistas qualificadas/CAPEs e apresentadas em eventos nacionais e internacionais. Experiências nas áreas de políticas públicas educacionais, formação, desenvolvimento profissional, profissionalização docente, Pedagogia, saberes docentes, educação inclusiva/especial e avaliação da aprendizagem. E-mail: franclanecarvalho@gmail.com

Ilmara Cordeiro Brito

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação-PPGED/UFPI. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Hospitalar e Institucional. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2010). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED). E-mail: ilmaracordeiro2016@gmail.com

Jacqueline Silva da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela UNISC (1993), mestrado em Educação pela PUCRS (1997) e doutorado em Educação pela UFRGS (2011). Atualmente é professora Titular da Universidade do Vale do Taquari - Univates em Lajeado/RS onde atua nos cursos de Pedagogia, no Mestrado e Doutorado em Ensino e no Mestrado e Doutorado profissional em Ensino de Ciências Exatas. Têm experiência na área do Ensino e da Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Processos de Ensinar e Aprender, Planejamento, Infância e Ludicidade.

Joyce de Lima Pinheiro Florencio

Graduada em Gestão ambiental pelo Instituto Federal de Educação do Piauí – IFPI. Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Desenvolveu estágios em Educação Infantil e no ensino fundamental

na rede municipal de educação de Teresina e monitoria em organização e coordenação do trabalho educativo. E-mail: joycepinheiro3@hotmail.com

Juliana de Sousa Silva

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação-PPGED/UFPI. Especialista em Libras. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED). E-mail: juuh.souusa@gmail.com

Laurilene Cardoso e Silva Lopes

Doutorado em Educação e Mestrado em Educação UFPI; Possui graduação em: Ciências com Habilitação em Física- UEMA (2006); Licenciatura em Pedagogia- ANHANGUERA; Especialização em Metodologia do Ensino de Física (INTA), Educação de Formadores de Professores (UNIFACEMA) e Mídias na educação (UFMA). Tem experiência como: Professora da Educação Básica e Ensino Superior, além de trabalhar com formação de professores na área de Matemática e ter coordenado o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC; atualmente trabalha como coordenadora pedagógica da UEM Eng. Jádihel Carvalho escola que integra a Rede Municipal de Ensino do município de Caxias-Ma. E-mail: lauralopesharel@gmail.com

Maria Clara da Costa Araújo

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Desenvolveu estágios em Educação Infantil na rede municipal de educação de Teresina. E-mail: mariaclara6482@gmail.com

Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGED - UFPI (2020). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação especial, atendimento especializado, educação ambiental, educação no campo, educação de jovens e adultos e gestão escolar. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Tecnologia Assistiva. Membro do Núcleo de Estudos em Educação Especial do Piauí (NEESPI/UFPI). Profissionalmente, atua como professora do Atendimento Educacional Especializado na rede privada de ensino. Está estudando, pesquisando e elaborando trabalhos que envolvem estes mesmos temas. E-mail: milem.15@hotmail.com

No aeroporto o menino perguntou: - E se o avião tropical num passarinho? O pai ficou torto e não respondeu. [...] Ao sair do sufoco o pai refletiu: Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. [...]

Manoel de Barros - Exercícios de ser criança



ISBN 978-65-265-1111-4

