



Tributo à(s) Infância(s) e EducAção

Organizadoras:
Nájela Tavares Ujii
Franciele Clara Peloso
Sandra Regina Gardacho Pietrobon

Tributo à(s) Infância(s) e Educação

**Nájela Tavares Ujiie
Franciele Clara Peloso
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
(Organizadoras)**

**Tributo à(s) Infância(s) e
Educação**

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.

Nájela Tavares Ujiie; Franciele Clara Peloso; Sandra Regina Gardacho Pietrobon [Orgs.]

Tributo à(s) Infância(s) e Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
297p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-967-9 [Impresso]
978-85-7993-968-6 [Digital]

1. Infâncias. 2. Crianças. 3. Direitos. 4. Educação Infantil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte da capa: Rebeca Barbosa Bassetto

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

Revisão: Sandra Regina Gardacho Pietrobon

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Dez Direitos Naturais das Crianças

1. *Direito ao ócio: Toda criança tem o direito de viver momentos de tempo não programado pelos adultos.*

2. *Direito a sujar-se: Toda criança tem o direito de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras.*

3. *Direito aos sentidos: Toda criança tem o direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela natureza.*

4. *Direito ao diálogo: Toda criança tem o direito de falar sem ser interrompida, de ser levada a sério nas suas ideias, de ter explicações para suas dúvidas e de escutar uma fala mansa, sem gritos.*

5. *Direito ao uso das mãos: Toda criança tem o direito de pregar pregos, de cortar e raspar madeira, de lixar, colar, modelar o barro, amarrar barbantes e cordas, de acender o fogo.*

6. *Direito a um bom início: Toda criança tem o direito de comer alimentos sãos desde o nascimento, de beber água limpa e respirar ar puro.*

7. *Direito à rua: Toda criança tem o direito de brincar na rua e na praça e de andar livremente pelos caminhos, sem medo de ser atropelada por motoristas que pensam que as vias lhes pertencem.*

8. *Direito à natureza selvagem: Toda criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, de ter um arbusto onde se esconder e árvores nas quais subir.*

9. *Direito ao silêncio: Toda criança tem o direito de escutar o rumor do vento, o canto dos pássaros, o murmúrio das águas.*

10. *Direito à poesia: Toda criança tem o direito de ver o sol nascer e se pôr e de ver as estrelas e a lua.*

Rubem Alves, In: ***Aliança pela Infância***, 2014.

SUMÁRIO

Prefácio	11
Uma ode às crianças e as suas infâncias Angela Coutinho Scalabrin	
Apresentação	15
Nájela Tavares Ujii, Franciele Clara Peloso e Sandra Regina Gardacho Pietrobon	
1. Antes dos Parques Infantis: Inícios de uma Educação Infantil	19
Aline de Novaes Conceição e Macioniro Celeste Filho	
2. O Estado do Conhecimento e a Criança nas Teses e Dissertações da Região Sul do Brasil	33
Andréia Bulaty e Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez	
3. Interfaces entre Educação Infantil e Inclusão Escolar em Publicações do GT7 e do GT15 da ANPED	61
Jáima Pinheiro de Oliveira, Andressa Mayra Lima Busto e Marcele Santos de Oliveira	
4. O Desenho Universal de Aprendizagem no Processo de Escolarização de Alunos com Autismo em/na Educação Infantil	77
Miriam Adalgisa Bedim Godoy, Sandra Aparecida Machado Polon e Sandra Regina Gardacho Pietrobon	
5. Jean Piaget e Paulo Freire: leituras sobre criança e infância	103
Franciele Clara Peloso e Eliane Paganini da Silva	

- 6. O Menino Conectivo de Paulo Freire ou a Infância que Educa: da conexão das crianças com o mundo à conexão da escola de educação infantil com a infância** 121
Gabriel de Andrade Junqueira Filho
- 7. Um mapa com muitos “venho aqui”, abelhas que voam para nuvens e algumas sementes na barriga: geografia da infância e a vivência espacial de bebês e crianças** 153
Jader Janer Moreira Lopes
- 8. O Desafio de Cartografar Bebês e suas Contribuições para a Formação de Professores** 167
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, Julia Costa e Karolina Barros Moraes
- 9. A aventura da intervenção educativa no espaço externo da educação infantil: imersão e emersão de uma rede pública municipal de educação infantil** 183
Nájela Tavares Ujiie, Marlei Mitura e Caroline Elizabel Blaszkó
- 10. O que seria da Terra sem as infâncias indígenas?** 209
Lea Tiriba, Christiana C. Profice e Miguel T. Schlesinger
- 11. Das águas e da terra: crianças quilombolas, brincar e culturas infantis** 237
Maria Walburga dos Santos e Márcia Lúcia Anacleto de Souza

**12. Uma análise do programa Conta Pra Mim do
Ministério da Educação do Brasil** **265**

Joana Maria dos Santos e Maria Laura Pozzobon
Spengler

Autoras e autores **291**

PREFÁCIO

UMA ODE ÀS CRIANÇAS E AS SUAS INFÂNCIAS

Ode é um poema lírico de estrofes de versos com medida igual, geralmente com tom alegre e entusiasmado (HOUAISS, 2004)¹. Diz-se ainda, que tem estilo elevado e descreve intelectual e emocionalmente a natureza e o mundo. A partir destas definições, reconheço neste livro uma ode às crianças e as suas infâncias, com a alegria e o entusiasmo da comemoração da re-existência² de um grupo de pesquisa, “Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e a prática pedagógica” (GEPPEI), que celebra 15 anos de compromisso com a pesquisa, o ensino e a extensão, e com a intelectualidade e a emoção que são mobilizadas para se falar sobre as crianças, as suas infâncias e a educação nos artigos que o compõem.

A pesquisa sobre as crianças, as suas infâncias e a sua educação não é pauta recente no Brasil, contudo é possível identificar uma mudança significativa nas perspectivas que a orientam bem como na sua expressão numérica a partir do início dos anos 1990, como bem aponta Eloísa Rocha (1999)³ em seu estudo: “A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia”. Dois aspectos aqui importam destacar: a diversidade de temas

¹ HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

² Termo utilizado pelas organizadoras na apresentação do livro.

³ ROCHA, Eloísa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações –NUP, 1999, 290 p. (Teses Nup 2).

abordados no campo da Educação Infantil e o deslocamento do olhar das pesquisas para as crianças.

Quanto ao primeiro ponto, é possível sugerir que os temas constituem grandes categorias que, despretensiosamente, sistematizo em: história e concepções de criança, infância e Educação Infantil; políticas para a Educação Infantil; práticas pedagógicas, com destaque para a brincadeira, as interações e as linguagens; profissionais; metodologias de pesquisa; temas emergentes. Essas grandes categorias temáticas revelam que o caráter interdisciplinar é uma marca do campo, que dialoga com a Psicologia, a mais presente na relação, a Filosofia, a História e, mais recentemente, com a Sociologia, a Antropologia, a Geografia, dentre outras.

O destaque ao caráter interdisciplinar que tem marcado, de modo proeminente, as últimas três décadas de produção do conhecimento na Educação Infantil, tem a intenção de registrar a pertinência deste livro, tendo em vista que os seus artigos permitem observar essa dialogicidade com evidente qualidade. Estudos que conectam as crianças, as infâncias e a Educação Infantil com a História, a Psicologia, a Geografia, a Filosofia, a Sociologia, a Educação Especial e, não menos importante, com os saberes dos povos tradicionais.

O segundo aspecto, o deslocamento do olhar científico para as crianças, também se revela como um movimento forte e importante, contudo pode-se dizer que apresenta um conjunto de desafios ao fazer científico, à formação profissional e à prática pedagógica. Um dos desafios se refere à consideração das crianças como sujeitos e não meros objetos. Tal focalização não diz respeito apenas às pesquisas que se propõem a ouvir as crianças, mas a todas aquelas que dizem respeito às crianças e a sua educação, já que o lugar das crianças nas pesquisas, nos processos formativos e nas práticas pedagógicas deve ser sempre problematizado na perspectiva de não se restringir ao anúncio desse compromisso, mas a sua efetivação nas construções discursivas, nas relações e práticas sociais.

Os artigos que os(as) leitores(as) encontrarão no livro apresentam grande contributo a esse debate, ao posicionar questões teórico-metodológicas que permitem pensar sobre o lugar das crianças. Neste sentido, mais do que respostas, encontramos no livro provocações, pistas e interlocuções científicas, éticas, políticas e estéticas. Prova disso são passagens dos textos que nos atravessam e fazem enxergar as crianças a partir da sua interpelante existência no mundo. Todos os textos nos provocam esse movimento, mas cito alguns como exemplo e como um convite à leitura. Gabriel de Andrade Junqueira Filho, no diálogo com Paulo Freire, nos convoca a uma profunda reflexão ao nos dizer das crianças: “[...] seres de relação com o mundo, em diálogo com o mundo, em linguagens verbais e não verbais, desde sempre, porque a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e se estende e se alonga na leitura desta, relidos e reescritos – mundo, palavra, sujeito – pelo viver de cada uma e cada um, pronunciados como “palavramundo” (FREIRE, 1982; 1987)”.

A conectividade, para seguir no diálogo com Junqueira Filho, do sujeito com o mundo nunca foi tão refletida como nos tempos que correm. Como afirmam Nájela Tavares Ujiiie, Marlei Mitura e Caroline Elizabel Blaszkó, “a pandemia causada pelo vírus Covid-19 desencadeou isolamento social, fechamento das escolas, acirramento do emparedar, que restringiu a vivência da humanidade ao dentro de casa ao primar pela vida. O momento pós-pandemia nos convida a revisão de valores em relação a vida, a ocupação do espaço e a necessidade de garantir a criança o direito a natureza [...]”. Essa afirmativa é fulcral para o momento que vivemos, para o nosso encontro com as crianças, enquanto seres da natureza, pois como defendem Lea Tiriba, Christiana Cabicieri Profice e Miguel Tiriba Schlesinger, “a natureza nos é interior, nós somos a natureza”.

O nós inclui adultos e crianças, sujeitos que compartilham a experiência de estar e agir no mundo, que possuem saberes e elaboram conhecimentos na partilha do cotidiano, como deveris

parciais (MANNION, I'ANSON, 2003)⁴, já que não há acabamento no tornar-se humano, somos sempre seres em devir. Nessa lógica, adultos alteram-se na relação com as crianças e elas alteram-se na relação com os adultos, implicando esses sujeitos na elaboração de sentidos e conhecimentos no e sobre o mundo.

As mudanças no campo epistemológico nos convocam a pensar a Educação das crianças e dos adultos em movimentos diacrônicos e sincrônicos, entendendo que a história e os marcadores sociais que determinam o nosso lugar no mundo precisam ser escrutinados e debatidos. Assim, produzir e publicizar conhecimentos é uma forma de colaborar com a elaboração de um pensamento crítico, posicionado e comprometido com as mudanças sociais, sendo este um dos objetivos da universidade e dos grupos de pesquisa.

É isso que esse livro nos apresenta, um compromisso com as crianças e com os(as) profissionais que com elas atuam. E, ao ser uma obra que comemora a trajetória de um grupo de pesquisa, remonta, em alguma medida, a trajetória do campo da Educação Infantil nesse período, o que é extremamente fértil para a compreensão do movimento de produção e de ampliação de conhecimentos na área. Então, vamos a sua leitura!

Angela Scalabrin Coutinho
Curitiba, julho de 2022

⁴ MANNION, Greg; I'ANSON, John. New assemblages within the arts fold: exploring young people's subjectification through self-directed photography, photo-journey and photo-elicitation. In: **Conference of the Environmental Psychology**, 3: crossing boundaries: the value of interdisciplinary research. UK Network, June 2003 (documento digital).

APRESENTAÇÃO

Esse livro celebra e marca a existência dos quinze anos do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e a prática pedagógica (GEPPEI), um grupo engajado e dinâmico que em sua trajetória tem atuado no ensino, na pesquisa e na extensão, e realizado diversas ações dentre as quais destacamos a realização de sete edições de Encontros de Educação Infantil, publicação de três livros resultantes dos encontros *Educação Infantil: saberes e fazeres; Educação, Infância e Formação: vicissitudes e quefazeres; e, Práxis Educativa e Infância: intersecções para a formação integral da criança*, realização do I Congresso Internacional de Educação e Infância: Infâncias Plurais (I CIEI) remoto em 2021, que em seu bojo foi nascedouro de grande parte da obra que aqui apresentamos.

Os textos que seguem foram produzidos por convidadas e convidados a partilhar seus saberes no I CIEI, por integrantes do GEPPEI e parceiros de jornada na seara dos estudos da infância e da práxis educativa. Os capítulos que compõe este livro de comemoração debutante são sobretudo resultado do esforço de pesquisadoras e pesquisadores que, comprometidos com a vida, dedicam-se a voltar o olhar para a sua inteireza que começa na infância e, em júbilo, com o ser criança nos acompanha em experiências a fora.

O título *Tributo à(s) Infância(s) & Educação* representa esse esforço e esse compromisso com a vida dos que aqui estão e dos que vão chegando para cumprir as fases do aprender. Podemos dizer que esse livro se edifica a partir de três palavras: compromisso, afeto e re-existência.

Os estudos sobre à(s) infância(s), historicamente, representam desafios, em especial, o da sua relevância social. Isso se deve a compreensão e/ou concepção que culturalmente se tem sobre a

infância, sobre ser/estar criança. Sobre a proclamação adulta e o reconhecimento infantil, entre proteção e participação.

Dessa forma, as autoras e autores que se juntaram para compor esse livro são reconhecidos nacional e internacionalmente por atuarem com suas reflexões e suas práticas no grande campo de estudos e ações da educação da infância. Apresentam escritos que ajudam a superar os desafios e tensões postos. Sabem que outro mundo é possível quando nos comprometemos com a inteireza da vida, desde seu nascedouro, com afeto e por isso re-existem em seus estudos, em suas ações em prol do reconhecimento e da valorização da etapa da vida de todas e todos nós: a infância!

Assim, a obra é aberta pelo capítulo *Antes dos Parques Infantis: inícios de uma Educação Infantil* o qual tangência a abordagem histórica do atendimento a infância e recompõe o passado elucidando o presente.

O capítulo *O Estado do Conhecimento e a Criança nas Teses e Dissertações da Região Sul do Brasil* na continuidade cumpre o desígnio de mapear as teses e dissertações sobre Educação Infantil produzidas no período de 2012 a 2022, corroborando para compreensão do contexto da produção científica situada no campo da Educação e Pós-Graduação do sul brasileiro.

Na sequência o capítulo *Interfaces entre Educação Infantil e Inclusão Escolar em Publicações do GT7 e do GT15 da ANPED* enceta uma dialogia entre a produção científica dos grupos de trabalho “Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07)” e “Educação Especial (GT15)” para evidenciar nuances e aspectos da educação inclusiva na primeira infância, clarificando nosso olhar nesta direção em atenção à diversidade.

O Desenho Universal de Aprendizagem no Processo de Escolarização de Alunos com Autismo em/na Educação Infantil na tessitura desta obra contribui ao apresentar caminho e estratégia pedagógica inclusiva para a ação educativa voltada ao aluno autista na primeira etapa de educação, o qual é visto em sua potência humana e existencial de aprendiz.

O capítulo *Jean Piaget e Paulo Freire: leituras sobre criança e infância*, por sua vez, é teórico, propositivo de uma reflexão compreensiva e de aproximação dialógica entre dois teóricos importantes e significativos para o campo da Educação Infantil e para pensar a materialidade da ação educativa em seu âmbito.

Em congruência com o capítulo anterior temos *O Menino Conectivo de Paulo Freire ou a Infância que Educa: da conexão das crianças com o mundo à conexão da escola de educação infantil com a infância*, uma contribuição ímpar para compreender a educação emancipatória de base freiriana desde a educação infantil, respeitando às infâncias e a criança sujeito de direitos.

No capítulo *Um mapa com muitos “venho aqui”, abelhas que voam para nuvens e algumas sementes na barriga: geografia da infância e a vivência espacial de bebês e crianças*, abre-se uma discussão frutífera e geográfica em relação à criança e a espacialidade, que tem traços de reverberação nos dois capítulos consecutivos.

O Desafio de Cartografar Bebês e suas Contribuições para a Formação de Professores é um capítulo que dá visibilidade ao corpo do bebê que é geográfico, performático e linguageiro, compondo movimento, mapeamento e ocupação especializada do mundo.

Na vertente da ação educativa o capítulo *A aventura da intervenção educativa no espaço externo da educação infantil: imersão e emersão de uma rede pública municipal de educação infantil* apontam possibilidades para agir, atuar, intervir e criar espaços educativos externos a serem ocupados por uma criança ativa e vivaz.

O que seria da Terra sem as infâncias indígenas? o capítulo faz refletir, debate e visibiliza a infância indígena, a educação em ação dos povos originários e o quanto os saberes da relação homem-natureza deveriam ser presença e presencialidade na ação educativa atuando por um mundo mais saudável e sustentável.

O capítulo *Das águas e da terra: crianças quilombolas, brincar e culturas infantis* nos convoca para compreensão das infâncias quilombolas, para apreensão do constante corpo-quilombo-movimento-negro: aquilombar unir/estar/viver/lutar/resistir em

comunhão, num espaço-tempo em que o lúdico estabelece diálogo intergeracional e interface com uma aprendizagem pulsante e viva.

Por fim, temos o capítulo *Uma análise do programa Conta Pra Mim do Ministério da Educação do Brasil*, o qual traz à tona o universo literário e seu possibilismo a ação educativa para infância em contraponto com o desvirtuar da política educativa, que elimina fendas intertextuais, do texto literário verbal e não verbal.

Junta-se também a nós, Angela Coutinho Scalabrin, pesquisadora dos mesmos arredores, a quem agradecemos por prefaciar esse livro com amorosidade, generosidade e o mesmo compromisso nosso.

Desejamos que os textos aqui partilhados contribuam no processo de educação da infância e sirvam como sopro de esperança para todas, todos e todes àqueles que acreditam em um mundo para todas as pessoas, da mesma forma, acreditam na capacidade e na força humana de se fazer presença ativa no mundo, desde sua criança.

Com compromisso, afeto e re-existência,

Nájela Tavares Ujje

Franciele Clara Peloso

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

CAPÍTULO 1

ANTES DOS PARQUES INFANTIS: INÍCIOS DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ¹

Aline de Novaes Conceição
Macioniro Celeste Filho

A Educação Infantil, anunciada na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996) como primeira etapa da Educação Básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a família e a comunidade, nem sempre teve esse papel na sociedade o que é possível constatar ao compreender elementos da história da Educação Infantil.

Remeter a história é importante para compreender o presente e buscar o futuro que se almeja, nesse sentido, Kuhlmann Júnior (1998) nos aponta que sem história se produzem soluções fáceis para práticas irrefletidas. Dentre os conhecimentos necessários na área educacional, é importante compreender a construção histórico-social da infância que influenciou no atendimento das crianças na área educacional, inclusive na Educação Infantil.

Nos dicionários da Língua Portuguesa, infância é considerada como um período do crescimento do ser humano que abrange do nascimento à puberdade. Etimologicamente, a palavra infância oriunda do latim, significa a incapacidade de falar, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância (se estendia até aos 7 anos) que representaria a passagem para a idade da razão

¹ Texto resultante da tese de doutorado intitulada *Educação integral para crianças: Parques Infantis do município de Marília/SP (1937-1978)* (CONCEIÇÃO, 2022), elaborada com orientação do Dr. Macioniro Celeste Filho.

(KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Infância representa um momento da vida em que o significado está relacionado com as transformações sociais.

É importante compreender que desde o século XIX há histórias das infâncias que apresentam vertentes com história da assistência, da família e da educação. Kuhlmann Júnior (1998) apresenta que há seis modos de relação com a infância e os relaciona com o período histórico, a saber:

- 1 - Infanticídio: Antiguidade ao século IV DC
- 2 - Abandono: século IV ao XIII
- 3 - Ambivalência: século XIV ao XVII
- 4 - Intrusão ou intromissão: século XVIII
- 5 - Socialização: século XIX a meados do XX
- 6 - Apoio, colaboração ou amparo: iniciado no século XX

Compreende-se que a relação com a infância foi avançando do infanticídio até a colaboração que é defendida atualmente. Nesse âmbito, há a valorização da infância e uma concepção de criança como sujeito ativo com necessidades e características próprias.

Ariès (1981) defende que a infância foi um conceito historicamente construído, não sendo uma herança humana natural. Nessa perspectiva, a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura.

A infância foi uma invenção produzida na modernidade, constituindo-se em uma categoria social em que se considera a particularidade infantil. Decorreu-se de um longo processo histórico (ARIÈS, 1981)

Ressaltam-se que a infância é um tempo específico o qual todos vivenciam, é uma condição da criança que apresenta características próprias que precisam ser consideradas para que se tenha um trabalho desenvolvimental na área educacional.

Infância é uma representação “[...] sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. (KUHLMANN JÚNIOR, FERNANDES, 2014, p. 15).

De acordo com o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990), criança abrange do nascimento até a pessoa com 12 anos incompletos. Na década de 1930, no Brasil, especificamente em São Paulo, teve início a instalação de instituições que atendiam crianças, especificamente aquelas que tinham dos 3 aos 12 anos de idade. Essas instituições eram denominadas de Parques Infantis.

Os Parques Infantis, não tinham uma frequência obrigatória, mas eram instituições não formais que possibilitam uma educação com recreação, trabalho com diversas linguagens artísticas e cuidado. Nesses lugares, as crianças se desenvolviam a partir das considerações das suas necessidades e funcionaram no país até a década de 1970, quando foram transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis).

A partir dessas constatações, indagaram-se: quais as concepções que influenciaram as instituições que atenderam/atendem a Educação Infantil nacionalmente e internacionalmente antes do funcionamento dos Parques Infantis no Brasil? Quais foram as instituições que atendiam essa etapa educacional?

A partir do exposto, a seguir são trazidas reflexões elaboradas, com o objetivo de identificar as origens das instituições que atenderam a Educação Infantil² antes do funcionamento dos Parques Infantis no Brasil, que como mencionado, ocorreu na década de 1930.

Para isso, mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa bibliográfica e documental, foram realizados os procedimentos de localização, identificação, recuperação, reunião, sistematização, seleção e análise dos textos sobre a temática.

A partir disso, após esta introdução, o capítulo está organizado com os seguintes tópicos: “Concepções que influenciaram os inícios de uma Educação Infantil” e “Instituições relacionadas com a origem do atendimento da Educação Infantil”, seguido das considerações finais e das referências utilizadas.

² Optou-se por utilizar essa nomenclatura atual, todavia, vale destacar que no período essas instituições eram denominadas de pré-primárias.

Concepções que influenciaram os inícios de uma Educação Infantil

No Estado de São Paulo, as instituições de Educação Infantil, resultaram da urbanização e da industrialização (KISHIMOTO, 1988). Eram instituições que inicialmente estavam relacionadas com a garantia do direito da mãe que trabalhava e não da criança para o seu desenvolvimento.

No âmbito geral, as concepções que influenciaram essas instituições nacionalmente e internacionalmente, estão relacionadas com os pensamentos de Quintiliano, Erasmo, Rabelais e Montaigne (KISHIMOTO, 1988).

Todavia, as concepções que se destacaram e prevalecem nos princípios e práticas da Educação Infantil estão relacionadas com John Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Johan Henrich Pestalozzi e Friedrich Wilhelm Froebel (KISHIMOTO, 1988).

Comenius nascido em 1592, era pastor protestante e compreendia que dever-se-ia investir nas crianças que eram “puras” para se tornarem adultos virtuosos, ele propõe a divisão do ensino em estágios de seis anos cada, a saber, infância, puerícia, adolescência e juventude. Ele realiza uma analogia entre a Educação Infantil e o jardim, considerando que o ser humano pela grandiosidade da corrupção precisaria ser remediado através da educação que seria comparada com o lançamento de sementes que quando bem cuidadas geram plantas que crescem belas (KISHIMOTO, 1988).

Rousseau nascido em 1712, também defende a necessidade do contato dos seres humanos com a natureza, no entanto, diferente de Comenius que advoga pela adoção de um método para orientar esse contato, o filósofo defendia que a infância tinha um modo próprio de ver, pensar, sentir e o homem nascia bom, mas a sociedade o corrompia (KISHIMOTO, 1988).

Pestalozzi, nascido em 1746, cria estabelecimentos para educar o órfão e relata a percepção sensorial. Tinha como discípulo Froebel nascido em 1782, que idealiza em 1840, os *Kindergartens*, na

Alemanha, ou seja, os Jardins de Infância, que eram instituições educativas com currículo centrado na criança de 3 a 7 anos, cuja ideia da instituição também estava baseada em Comenius, considerando que para a planta crescer precisa de cuidado e a criança também precisa de cuidado para se desenvolver (KISHIMOTO, 1988).

John Kraus dirigente de uma escola de formação de professoras nos Estados Unidos da América (EUA), na perspectiva froebeliana, acreditava que o termo *Kindergarten*, além de estar vinculado com as plantas, estava associado com o Jardim do Éden, especificamente no que se refere ao prazer e beleza (KRAUS, 1879).

Segundo Chamon (2008), Froebel estava baseado em Rousseau e Pestalozzi e afirmava que as crianças eram boas e a educação era para desenvolver suas habilidades intelectuais, físicas e morais dos 3 aos 7 anos de idade, utilizando a observação e o aprendizado pelos objetos.

Froebel combinou a observação de Pestalozzi com o fazer e diferente de seu discipulador ele relacionava a educação com a religião, considerando que a educação era para o homem reconhecer o espírito divino em todas as coisas, aproximando as crianças do contato com Deus e a natureza (CHAMON, 2008).

Para Froebel, as crianças aprendiam a fazer fazendo, o currículo deveria ser centrado nos interesses e nas necessidades delas e por isso, na instituição infantil deveria haver jogos, brincadeiras, canções e conversações, não havendo espaços para os conhecimentos relacionados ao ler, escrever e contar (CHAMON, 2008).

Froebel considerava a criança como um ser produtivo e criativo, ou seja, não a considerava como um ser passivo e reprodutivo, mas um ser com desenvolvimento próprio e por isso ele dividia o processo educacional em estágios de acordo com o desenvolvimento físico e mental e para cada estágio utilizava um dom e uma ocupação diferente (CHAMON, 2008).

O primeiro dom consistia em uma caixinha com seis bolas de cores primárias e cores secundárias, com esse material a criança tinha a possibilidade de ter a ideia de forma, posição,

movimentação, direcionamento, cor, peso, densidade e volume. O segundo dom consistia em sólidos geométricos (esfera, cubo, cilindro e cone), em que era possibilitada a análise e comparação das formas. O terceiro, quarto, quinto e sexto dom, consistiam em diversos cubos que satisfaziam o desejo da criança de ver o que tinha dentro, destaca-se que com esses materiais “[...] a criança poderia obter uma enorme combinação de formas que educariam ao mesmo tempo os sentidos, o gosto estético e as habilidades manuais.” (CHAMON, 2008, p. 166).

A partir do sétimo dom as crianças eram preparadas para realizarem abstrações com tábuas quebradas e triangulares. O oitavo e o nono dom eram régua unidas e varinhas soltas, o décimo e o décimo primeiro dom eram palitos de madeiras, anéis, círculos ou semicírculos que possibilitavam noções de geometria, aritmética e desenho (CHAMON, 2008).

Além dos brinquedos mentais, Froebel defendia os brinquedos de movimento como vivências físicas e jogos que eram geralmente acompanhados pelas cantigas que eram consideradas como um poderoso meio de educação que penetrava no coração. Contar história e conversar com a funcionária jardineira da instituição, estava relacionado com o cultivo da imaginação e a linguagem infantil, atraindo e inculcando a moralidade (CHAMON, 2008).

Os sentidos das crianças eram educados por meio do ensino intuitivo ou ensino das coisas, as crianças eram inseridas em contatos com os objetos e deveriam observá-lo como princípio de investigação científica em que os conhecimentos não eram transmitidos, mas aprendidos pelas crianças (CHAMON, 2008).

Desse modo, as concepções que influenciaram os inícios da Educação Infantil estavam embasadas na consideração da especificidade da infância, possibilitando e valorizando o trabalho com jogos e o contato com a natureza, visando o desenvolvimento das crianças.

Instituições relacionadas com a origem do atendimento da Educação Infantil

No âmbito de concepções apresentadas no tópico anterior, os *Kindergartens* que foram criados por Froebel, deveriam possibilitar o desenvolvimento moral, intelectual, físico e espiritual, com o ensino integral por meio das brincadeiras, aflorando a aptidão e semeando sementes para produção de adultos saudáveis “[...] o *kindergarten* não seria uma escola, devendo ser definido como o paraíso da infância [...]” (CHAMON, 2008, p. 142).

Nesses espaços, com a modelagem as crianças desenvolviam a habilidade de criar, enquanto que com as canções, jogos e histórias estavam incentivadas a expressão individual e a cooperação, pois o *Kindergarten*

[...] promovia o desenvolvimento harmônico da criança, respeitando a sua individualidade e as leis naturais do seu desenvolvimento, enfatizando a importância dos sentidos no processo de aprendizagem e da educação não só da mente, mas principalmente, das mãos e do coração. Buscando desenvolver a cooperação, a autoconfiança e a autossuficiência [...] (CHAMON, 2008, p. 143).

Os EUA foram os primeiros a aceitarem e expandirem os *Kindergartens* a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX³, sendo um local privilegiado para educação e proteção que se expandem devido o reconhecimento do valor pedagógico desse lugar e aumento da imigração que evidencia a criança em situação de pobreza. Nos EUA, a base da Educação Infantil está em Froebel, mas nos países europeus, as instituições visavam apenas amparar a criança sem a preocupação educacional (KISHIMOTO, 1988).

Em 1826 na França, houve a criação das salas de asilo ou sala de custódia que atendiam crianças de 3 a 6 anos, visando o cuidado,

³ Segundo Kuhlmann Júnior (2005), no século XX há o início da implantação de instituições de Educação Infantil no Brasil.

educação moral e intelectual. O tema italiano asilo está relacionado com um ninho que abriga (OLIVEIRA, Z., 2002).

Ainda nesse país, em 1844 foi criada a creche, instituição em que eram atendidas crianças de até 3 anos de idade⁴. Etimologicamente a palavra creche deriva do Francês e corresponde a manjedoura (AGUIAR, 2001). Manjedoura que pode ser relacionada com a história bíblica religiosa cristã da manjedoura que acolheu o bebê Jesus (OLIVEIRA, A., 2016).

Em 1848 na França, foi criado o termo Escola Maternal, era gratuita, com clientela da Classe Operária de 2 a 6 anos, esse termo substituiu o termo asilo (KISHIMOTO, 1988). Para Garnier (2014) maternal estava relacionado com o modelo de professora desejado que deveria ser de uma mãe inteligente que realizava a transição e mediação da família para a escola.

Em 1894, baseado em Froebel há o método Agazzi que dentre os pressupostos, insere sucata como material didático. Maria Montessori do movimento escolanovista europeu cria em 1907 a *Casa dei Bambini* para educar crianças menores de 6 anos com Deficiência Intelectual (KISHIMOTO, 1988).

No Brasil, Kishimoto (1988) considera que as primeiras creches de São Paulo foram instaladas na década de 1870 e como os asilos, nessas instituições também eram atendidos os órfãos em regime de internato, além disso, atendiam crianças menores de 2 anos, apenas com a preocupação de guardar a criança, não tendo relação com o governo. A partir de 1920, surgem as creches modelares que amparavam os filhos dos operários e melhoravam as condições higiênicas e sanitárias, não eram pedagógicas por apenas tratarem do cuidado (KISHIMOTO, 1988).

Kuhlmann Júnior (2005) considera que a primeira creche do país foi instalada em 1889, no Rio de Janeiro, no mesmo ano em que fundou nessa cidade o Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Essa creche atendia os filhos de operários da fábrica de tecidos, Corcovado.

⁴ As primeiras creches confundiam-se com os asilos infantis (KISHIMOTO, 1988).

O primeiro Jardim de Infância do Brasil, foi instalado no Rio de Janeiro em 1875 e em 1877 em São Paulo, atendia crianças de 3 a 7 anos e na perspectiva de Froebel continha currículo, formação religiosa, cuidado com o corpo, observação da natureza, aprendizado de poemas, trabalhos manuais, contos, lendas, viagens, passeios, entre outras vivências. Estava mais relacionado com questões pedagógicas (KISHIMOTO, 1988).

Em São Paulo, no ano de 1896, iniciaram os asilos infantis, anexos a Santa Casa de Misericórdia, cujas crianças moradoras desses asilos foram abandonadas pelos familiares na roda de expostos. Além desses asilos de crianças expostas, havia o asilo de órfãos (ou orfanatos) que era para menores sem os pais e o asilo para crianças abandonadas ou para crianças que praticaram atos condenáveis (KISHIMOTO, 1988).

Os asilos favoreciam o isolamento, pois os internos eram segregados em instituições que apenas tinham preocupações médicas e sanitárias distantes das preocupações pedagógicas. Ressalta-se que alguns asilos criaram classes de Jardins de Infância, todavia muitas vezes nesses espaços ocorriam apenas reuniões de crianças para tratarem da escrita (KISHIMOTO, 1988).

A Educação Infantil brasileira, especificamente no Estado de São Paulo, como em outros países, inicialmente teve a instalação de instituições com funções sociais de assistência e posteriormente inseriu-se o trabalho educativo.

Na expansão da Educação Infantil brasileira, houve a contribuição de grupos filantrópicos e da igreja que a fim de enfrentarem os problemas sociais e evangelizarem baseados no significado do cristianismo, adotam os Jardins de Infância nas escolas dominicais⁵ “[...] de diferentes crenças religiosas: católica

⁵ Escolas dominicais consistem em cultos realizados para as crianças, com uma linguagem que elas consigam entender, essas escolas são realizadas em salas das igrejas aos domingos durante a missa ou culto para os adultos. Destaca-se que a pesquisadora escritora deste texto, participou como aluna por nove anos de uma escola dominical de uma igreja Presbiteriana e por cinco anos de uma igreja Batista, além de ministrar aulas nessas escolas por 11 anos.

romana, protestante (Metodista, Batista, Congregacional e Presbiteriana), Luterana e outras.” (KISHIMOTO, 1988, p. 11).

Na expansão dos Jardins de Infância nos EUA, houve a prevalência da Igreja Presbiteriana e no Brasil, a instalação dessas instituições está relacionada com os missionários religiosos, inclusive os Presbiterianos que vieram até esta nação, para professarem sua fé através da educação visando educar para que as pessoas soubessem ler e interpretar a própria bíblia, pois a “[...] valorização da instrução entre os adeptos do protestantismo, desde as suas origens, explica-se pela necessidade do domínio da leitura exigida pela fé renovada [...]” (CHAMON, 2008, p. 63).

Pereira (2014) trabalha na reinterpretação brasileira de uma tradição protestante vinculada à escola e apresenta que missionários Presbiterianos dos EUA, também estavam relacionados com a Educação Secundária, pois em 1869 na cidade de Campinas/SP, instalaram o Colégio Internacional que era privado. Ele defende que além de evangelizar, esses missionários também queriam contribuir para o desenvolvimento do Brasil, instruir seus próprios filhos, formar pastores e professores.

A educação nessa perspectiva, era moral e filantrópica e como a educação de 3 a 7 anos não era tida como responsabilidade do sistema público, a atuação da igreja era vista como positiva, a fim de formar o caráter cristão da criança e afastar da criminalidade.

Como demonstra a trajetória de vida de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade que nascida em 1839 na cidade de Ouro Preto/MG, vinculou-se a fé praticante cristã reformada Presbiteriana por volta de 1860. Após nove anos ela instalou o Colégio Andrade no Rio de Janeiro e no ano seguinte, professoras e missionárias Presbiterianas dos EUA lecionaram nesse Colégio (CHAMON, 2008).

A partir desse contato, Maria Guilhermina teve a oportunidade de ser financiada pela igreja para estudar em Nova York em 1883, onde teve contato com os métodos de Froebel por quatro anos na Academia Kraus-Boelte. Em 1887, retorna ao Brasil, traduz um livro sobre a cultura do *Kindergarten*, e instala um Jardim

de Infância denominado *Kindergarten* Modelo, que foi a primeira instituição utilizada para formar professoras jardineiras na corte carioca, pois Maria Guilhermina destacava a formação dos professores para trabalhar nos jardins, considerando que não bastava saber o conteúdo, mas era necessário dirigir o papel de pensar do outro que aprende e era ativo (CHAMON, 2008).

Maria Guilhermina é mediadora/tradutora cultural que colaborou para a circulação de saberes e práticas pedagógicas, fazendo circular no Brasil textos baseados em Froebel e Pestalozzi⁶.

Dessa forma, ressalta-se que historicamente houve alterações na maneira de pensar a educação para as crianças relacionadas com a atual Educação Infantil e conseqüentemente ocorreram mudanças de nomenclaturas que em determinados momentos constituem rupturas ou permanências com a atualidade.

Considerações Finais

As origens das instituições relacionadas à Educação Infantil não foram brasileiras e tinham como conceito instituições que protegiam, cuidavam, mantinham a criança sem perigo, como um ninho e uma manjedoura, que acolhem para que futuramente os pequenos possam florescer no belo e prazeroso jardim.

A criança era vista como necessitada de cuidados na idade inicial de sua vida para que sobrevivesse, sem preocupação com o educar, que somente viria quando a criança estivesse andando e falando.

Atualmente, com base em estudos, essa concepção está ultrapassada entre os educadores, considerando as especificidades da Educação Infantil em que as ofertas pedagógicas a serem feitas, desde a mais tenra idade, envolve o cuidado que educa e a educação que cuida.

⁶ Além disso, Maria Guilhermina trabalhou na reforma da instrução pública de Caetano de Campos em São Paulo e em Belo Horizonte/MG e participou da Reforma de João Pinheiro. Nesse mesmo ano organizou o Jardim de Infância desse local a pedido do governador do Estado de Minas Gerais (CHAMON, 2008).

Com o exposto, verificou-se que até 1930, década em que foram instalados os Parques Infantis no Estado de São Paulo, as instituições que atendiam crianças de até 7 anos eram os asilos infantis que atendiam crianças órfãs e abandonadas (eram assistenciais); as creches para órfãs ou filhos dos operários menores de 2 anos (eram assistenciais); as Escolas Maternais para crianças entre 2 a 4 anos (com origem assistencial e posteriormente educativa) e os Jardins de Infância que atendiam crianças de 4 a 7 anos (eram educativos).

Os princípios da Educação Infantil, especificamente da origem dos Jardins de Infância estiveram presentes no Parques Infantis do Brasil, pois Nicanor Miranda, diretor da Divisão de Educação e Recreios, da qual havia os Parques Infantis, inspirou-se em Froebel, relacionou a família e o Estado de modo que a criança poderia viver algumas horas com a família e outras com uma comunidade infantil, conhecendo a natureza e aprendendo (MIRANDA, 1941), na organização dos Parques Infantis foram destacados os jogos e os trabalhos manuais, que se desdobram nos Jardins da Infância e nas sementes para o germinar posterior da Educação Infantil brasileira.

Referências

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

AGUIAR, Beatriz Carmo Lima. A instituição Creche: apontamentos sobre sua história e papel. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 7, n. 7, p. 30-35, set. 2001.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9394, de 23 de junho de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

CHAMON, Carla Simone. **Escolas em Reforma, saberes em trânsito:** a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **Educação integral para crianças:** parques infantis do município de Marília/SP (1937-1978). 2022. 472 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/217159>. Acesso em 02 abr. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAUS, John. The kindergn (Its use and abuse). *In: America: The Little Gem and American Kindergn*, New York, v. 5, n. 8, p. 114-115, apr. 1879.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A Educação Infantil no século XX. *In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). Histórias e memórias da educação no Brasil: volume III, século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 182-194.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Educação, cultura e infância no Parque Infantil paulistano (1947-1957). **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 14, n. 43, p. 693-716, set./dez. 2014.

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

MIRANDA, Nicanor. **Origem e propagação dos Parques Infantis e parques de jogos**. São Paulo: Departamento de Cultura, 1941.

OLIVEIRA, Adriano Francisco de. **Políticas públicas em Educação Infantil:** diferenças e desigualdades entre creches da cidade de São Paulo (2012/2014). 2016. 108f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas)- Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2016.

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

PEREIRA, Jardel Costa. **O Moderno no progresso de uma cultura urbana, escolar e religiosa e a Educação Secundária do Instituto Presbiteriano Gammon (1892-1942)**. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CAPÍTULO 2

O ESTADO DO CONHECIMENTO E A CRIANÇA NAS TESES E DISSERTAÇÕES NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Andréia Bulaty

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Durante tempos, a educação da criança foi considerada responsabilidade da família e de alguns grupos sociais a qual ela pertencia. Era no grupo dos adultos e outras crianças com os quais convivía que a mesma aprendia a se tornar membro daquele grupo, a participar das tradições que eram importantes para eles, e assim, vir a dominar o conhecimento que era necessário para sua sobrevivência material e social. Durante um longo período da história da humanidade não houve instituição que fosse responsável por compartilhar a responsabilidade pela criança e sua educação, permitindo dizer que a educação infantil como conhecemos atualmente, realizada em forma complementar a família é um fato muito recente e que nem sempre ocorreu do mesmo modo nos diversos contextos históricos e sociais.

Com o percurso histórico é possível perceber que se modificam na sociedade as maneiras de pensar o que é criança e a importância do momento vivido por ela na infância, momento em que vivem de diversas maneiras a depender dos costumes, tradições e espaços. O pensamento em torno da educação infantil, daquelas crianças que até então eram por vezes deixadas a margem da sociedade, consideradas sujeitos sem um rosto que enunciasse suas próprias formas/características, consideradas ainda um “animalzinho de estimação”, ora considerada um “adulto em miniatura” passam a partir do nascimento das escolas e do pensamento pedagógico por

volta do século XVI e XVII, a despertar o interesse e preocupação por parte de alguns estudiosos para com elas.

Esse momento foi o ponto inicial para o surgimento das instituições de educação infantil - creche e pré-escolas - relacionadas não só com as questões educacionais e pedagógicas, mas de certo modo tem ligação com as mudanças econômicas, políticas e sociais, que ocorreram na sociedade pela incorporação da mulher no mercado de trabalho assalariado - trabalho materno fora do lar, a nova organização das famílias, o novo papel da mulher na nova relação entre os sexos, mas também por outro lado, se deu por razões que identificam um conjunto de novas ideias sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e como torná-la através da educação um indivíduo produtivo e ajustado a esse conjunto social. Lembrando que as creches e pré-escolas surgem depois das escolas a partir da revolução industrial.

Após esse momento a criança vem traçando e conquistando espaços, saindo do anonimato, deixando de ser marginalizada e integrando-se no mundo, comprovando que é parte da sociedade e sujeito de direitos. Nesse sentido, emerge o questionamento: O que foi produzido na última década nas teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sul do Brasil sobre a educação infantil? Assim, o objetivo é mapear as teses e dissertações sobre Educação Infantil produzidas no período de 2012 a 2022 na Região Sul do Brasil, devido a emergência de ter acesso ao conhecimento científico acadêmico sobre a temática para pensar o campo da educação infantil. Desse modo, a produção científica constitui-se num dos principais indicadores do desenvolvimento do país, apresentando dados sobre a realidade.

Criança Sujeito Histórico e Social

Historicamente, tanto no contexto mundial quanto no nacional, o atendimento à criança e a educação infantil caracterizou-se como um elemento substituto direcionado para suprir as carências do contexto familiar, ou seja, permeado por uma

visão assistencialista da criança pequena. Foram séculos em que passou despercebida pela sociedade, conforme mostra a obra “História Social da Criança e da Família” do historiador Ariès (1986) no qual apresenta pela análise da iconografia a vida e infância das crianças, sendo considerado um dos trabalhos pioneiros sobre a temática, inspirador para outros pesquisadores como Del Priore (1999) na obra “História das Crianças no Brasil” que trata sobre a infância brasileira.

A criança começa despontar nas políticas na década de 1980, quando se tem na Carta Constitucional de 1988 a promulgação do direito da criança a educação. A partir desse momento outras políticas despontam levando em consideração a criança e seus direitos, como é o caso em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA- que regulamentou os direitos das crianças.

Na década de 1990, outra lei mudaria o cenário da formação das crianças, compartilhando a formação dos pequenos entre a família e a educação infantil em espaços escolares. Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 de âmbito nacional, que concebeu a Educação Infantil o status como primeira etapa da educação básica, ofertada em creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos, com a pretensão do desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Portanto, a criança a partir da LDB de 1996 recebe um olhar destinado a atender as suas demandas de formação educacional que envolve a tríade do cuidar, brincar e educar, buscando romper com as ações assistencialistas. Pode-se afirmar que a criança como sujeito de direito é assunto relativamente recente. No processo educacional a criança não apenas absorver a cultura do seu grupo, mas também é produzida e ativamente transformada. O processo ocorre porque compreende-se o mundo e atribuí os significados aos objetos que dele fazem parte e se faz nas trocas entre os sujeitos, produzindo significados e forma ao mundo (MELLO, 2007).

A criança que já foi vista como uma pessoa sem voz e vez, passiva, hoje é vista como sujeito reflexivo, de direito, capaz de socializar-se, criar e expressar. A concepção de infância e criança por vezes separada pelos adultos, condiciona o lugar que ela ocupa nas relações sociais que participa, sendo, a concepção de infância uma condição social de ser criança, e não sinônimo de criança (MELLO, 2007).

Portanto, reconhecer a criança como sujeito de direito é gerar mudanças nas concepções de criança e de infância, promovendo novas formas de relacionamento com as crianças e estas com o seu redor. Nos estudos de Quinteiro e Spinelli (2013) é apontado o crescimento da produção acadêmica sobre a infância, fato esse que contribui para a construção do campo da educação infantil e da pesquisa em educação da infância, que “da condição de sujeito ‘silenciado’ é alçada à ‘testemunha’ da história” (QUINTEIRO e SPINELLI, 2013, p. 03), tendo como resultado uma maior visibilidade da mesma na produção da área.

Nos últimos quatro séculos a criança passou a ter uma importância como nunca ocorrido antes, começando a ser descrita, estudada e ter o seu desenvolvimento previsto como se ele ocorresse sempre do mesmo jeito e na mesma sequência, sem considerar que as transformações que estão ocorrendo nos modos de pensar a experiência humana que pode variar de época para época e as escolhas que faz para dirigir esse processo também.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 16), a infância “tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel”. No entanto, destaca-se que muitos pesquisadores procuram compreender as diferentes concepções de infância e de criança tratadas ao longo da história, considerando que a infância se constitui uma construção histórica e social, marcada pelas contradições sociais.

Considerar a criança como sujeito de direito é reconhecê-la como ser humano de pouca idade, sujeito histórico e cultural que

participa do seu próprio processo formativo, partindo da formação humana como um processo de humanização, que supera um entendimento temporal e linear de criança, para considerá-la como um sujeito histórico, cultural e de direito (MELLO, 2007).

Na realidade, a criança como sujeito de direito ainda carece de articulação mais ampla e complexa, relacionada às transformações política, cultural e econômica dos diferentes contextos. É uma luta em que as vozes das crianças sejam ouvidas, respeitadas e a mesma seja reconhecida como ser humano, sujeito histórico, político e cultural.

Alguns achados sobre a criança nas teses e dissertações

Para essa pesquisa adota-se uma abordagem qualitativa, em que o conhecimento da dialética da realidade social perpassa pela percepção, reflexão, interpretação e compreensão, que observa a realidade para transformar os contextos (TRIVIÑOS, 2009).

Para realizar este estudo, recorreu-se ao Estado do Conhecimento, que realiza, por meio de uma revisão bibliográfica, a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Entende-se que essa revisão busca identificar teorias que estão sendo utilizadas e construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, os referenciais teóricos que utilizam para embasar as pesquisas e qual a contribuição científica e social desta pesquisa ao campo, tendo como objetivo o levantamento, mapeamento e análise do que se produziu, considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Em linhas gerais, a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento busca identificar, registrar, uma categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada temática, em um determinado tempo e espaço (MOROSINI, KOHLS-SANTOS e BITTENCOURT, 2021), constituindo-se numa fonte para a produção de conhecimento, que visa não só acompanhar o processo monográfico, mas, contribuir com a ruptura de olhares com pré-

conceitos ao iniciar o estudo, dando uma possibilidade para compreender a real situação do contexto estudado, desvelando o acúmulo teórico-conceitual de determinada área, assim como, as temáticas ora estudadas.

Utilizar a metodologia do Estado do Conhecimento é pensar numa análise da bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva (MOROSINI, KOHLS-SANTOS e BITTENCOURT, 2021), com o propósito de chegar ao objetivo de mapear as teses e dissertações que discutem a educação infantil no período de 2012 a 2022 nos PPGE da Região Sul do país.

Para essa pesquisa utilizamos os repositórios de pesquisa dos bancos de teses e dissertações dos próprios Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação – mestrados e doutorados denominados de acadêmicos – da Região Sul, comportando os Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que foram inicialmente encontrados na página da plataforma Sucupira da CAPES¹. Nesse espaço foi possível ter conhecimento da quantidade de programas em funcionamento na Região Sul que são ao todo 984, esses estão organizados entre: mestrado acadêmico; doutorado acadêmico; mestrado profissional; doutorado profissional; mestrado/doutorado acadêmico e mestrado/doutorado profissional.

O foco do estudo girou nas teses e dissertações de Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), cujo denominação era mestrados acadêmicos e doutorados acadêmicos, sendo localizados dos 984 programas, cerca de 30 programas em Educação. Utilizar os mestrados e doutorados acadêmicos se deu pela emergência de conhecer estudos voltados a formação da pesquisa, do conhecimento teórico-metodológico científico, sem preocupação com o mercado - a formulação de um produto técnico-mercado.

Realizado essas delimitações, foi selecionado o período para a busca no banco de dado dos programas que compreendeu trabalhos produzidos e defendidos na última década

¹ Link de acesso: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

correspondente ao período de 2012 a 2022, para dar visibilidade ao já produzido no campo. Para a busca utilizamos dois descritores: educação infantil e criança pequena, por ter ligação direta com o objeto da pesquisa que é teses e dissertações que falam sobre a educação infantil.

Quadro 01 - Pesquisa por Descritores: Educação Infantil e Criança Pequena

Termo Pesquisado	Títulos encontrados	Campo pesquisado
Educação infantil	513	Título
Criança pequena	196	Título

Fonte: Elaboração das autoras.

Esses trabalhos foram localizados e realizado *download* para estudo dos mesmos. Após esses primeiros passos de conhecimento e localização dos PPGE da Região Sul e das teses e dissertações, iniciou-se o momento da realização da Bibliografia Anotada, conforme é denominada pelas autoras Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) como sendo o momento da leitura flutuante dos resumos, palavras-chave, autoria, data de defesa de cada trabalho, realizando a sistematização desses dados em quadros para a visualização do todo.

Quadro 02 - Quantidade de teses e dissertações sobre Educação Infantil nos PPGE da Região Sul

PPGE	M/D	Início	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
<i>Paraná</i>														
UEL	M	1994	1	2	1	1	1	0	2	6	3	3	NE	20
	D	2016	-	-	-	-	-	-	-	0	0	1	NE	1
UEM	M	1990	1	3	2	2	3	4	10	5	4	5	NE	39
	D	2007	0	0	0	0	3	3	1	5	2	1	NE	15
UEPG	M	2001	3	2	0	1	0	1	2	1	0	0	NE	10
	D	2011	-	-	0	0	0	0	0	2	0	0	NE	2
UNICENTRO	M	2012	-	-	1	2	0	0	1	4	3	0	NE	11
	D	2021	Nenhuma tese defendida											
UNIOESTE	M	2007	0	1	1	2	0	1	1	1	2	2	NE	11
	D	2020	Nenhuma tese defendida											
	M2	2012	-	-	0	0	2	1	0	2	NE			5
UFPR	M	1976	3	4	1	3	2	NE					13	
	D	2001	0	2	0	0	2	NE					4	
TUIUTI	M	1999	0	0	2	1	0	1	0	0	NE			4
	D	2010	-	0	0	0	1	1	Não está disponível no banco de dados					2
Total			8	14	8	12	14	12	17	26	14	12	0	137
<i>Santa Catarina</i>														
IFC	M	2019	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	NE	2
UNOHAPECO	M	2012	-	-	0	1	2	0	0	1	1	0	NE	5
UNIVILLE	M	2011	0	0	2	0	3	6	1	4	1	5	NE	22
UDESC	M	2007	-	-	-	NE	0	3	2	6	1	4	0	16

	D	2012	-	-	NE	0	2	0	0	0	0	0	NE	2
UNESC	M	2004	0	1	0	0	3	2	0	0	0	NE	NE	5
	D	2019	Nenhuma tese defendida											
UNOESC	M	2007	0	2	0	1	0	1	3	2	1	1	NE	11
	D	2018	Nenhuma tese defendida											
UNIPLAC	M	2009	2	1	3	0	0	3	3	6	10	6	NE	34
UNISUL	M	2007	0	0	4	1	3	2	3	0	2	0	NE	15
	D	2021	Nenhuma tese defendida											
UNIVALI	M	2000	4	0	5	1	1	4	2	3	0	2	NE	22
	D	2012				0	1	0	1	0	0	0	NE	2
UFFS	M	2013	-	-	-	1	3	2	1	0	2	0	NE	9
UFSC	M	1984	6	8	6	7	6	6	14	8	4	7	NE	72
	D	1994	4	2	6	1	8	6	4	4	9	4	1	49
FURB	M	2001	0	1	1	2	1	0	2	3	4	4	NE	18
	D	2019	Nenhuma tese defendida											
Total			16	15	24	15	33	35	36	37	35	35	1	284
<i>Rio Grande do Sul</i>														
UPF	M	1997	1	0	2	0	2	2	3	2	2	2	NE	16
	D	2012	-	-	-	-	1	0	0	0	0	0	NE	1
PUC	M	1972	0	1	1	1	2	2	1	1	2	0	0	11
	D	1989	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	4
UCS	M	2008	0	0	1	0	1	1	1	1	0	2	NE	7
	D	2016	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0	NE	1
UNISC	M	2008	0	2	4	1	1	1	1	1	2	1	NE	14
	D	2016	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1	NE	1

UNISINOS	M	1994	0	0	1	1	0	2	0	2	0	2	NE	8
	D	1999	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	NE	5
UFPEL	M	1995	0	0	5	3	1	2	0	3	1	NE	NE	15
	D	2006	0	0	0	0	0	0	0	3	0	NE	NE	3
UFSM	M	1970	3	2	4	5	5	5	5	3	2	1	NE	35
	D	2008	0	0	0	1	0	0	0	2	1	0	NE	4
FURG	M	2012	-	-	1	4	1	3	4	3	2	6	NE	24
UFRGS	M	1972	9	6	6	8	3	7	7	11	3	3	NE	63
	D	1976	8	2	2	4	3	4	1	6	4	3	NE	37
ULBRA	M	1999	4	1	1	1	2	5	4	1	0	4	NE	23
	D	2016	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0
URI	M	2011	0	0	2	1	2	2	1	0	0	7	1	16
	D	2019	Nenhuma tese defendida										NE	0
Total			25	14	31	30	25	38	28	41	20	35	1	288

Fonte: Elaboração das autoras mediatizados por dados coletados junto aos Programas de Pós-graduação em Educação da Região Sul.

De maneira geral o quadro apresenta o resultado da pesquisa, apresentando que na Região Sul, o Estado do Rio Grande do Sul possui cerca de 288 publicações que discutem a educação infantil, seguindo pelo Estado de Santa Catarina com 284 publicações e o Estado do Paraná com 137. No total os três Estados juntos apresentam cerca de 709 pesquisas, sendo 576 dissertações e 133 teses que tratam de estudar a educação infantil. No PPGE do Rio Grande do Sul tem 56 teses e 232 dissertações discorrendo sobre a educação infantil. Já os PPGE de Santa Catarina têm 53 teses defendidas e 231 dissertações, lembrando que iniciou o funcionamento de 4 doutorados que ainda não tem teses defendidas. Os PPGE do Estado do Paraná possuem 24 teses e 113 dissertações.

Esses PPGEs contribuem com a formação de milhares de profissionais Nacionais e Internacionais. O curso de Mestrado do PPGE precursor do Estado do Paraná começou a funcionar em 1976 ofertado pela UFPR e o doutorado passou a funcionar em 2001 na mesma instituição de ensino, e os cursos mais recentes de mestrado passou a funcionar em 2012 em duas instituições: a UNICENTRO e a UNIOESTE, e o doutorado começou suas atividades em 2021 na UNICENTRO. Ao todo o Estado do Paraná tem 7 PPGE.

No Estado de Santa Catarina o curso precursor de mestrado iniciou suas atividades em 1984 na UFSC e o doutorado na mesma instituição em 1994. Os cursos de mestrado mais recentes são os do PPGE da IFC em 2019 e o doutorado em 2021 na UNISUL, totalizando 12 PPGE no estado catarinense. E no Estado do Rio Grande do Sul, o PPGE pioneiro no mestrado foi na UFSM em 1970, seguido em 1976 pela UFRGS com a criação do curso de doutorado. Recentemente o PPGE mais novo de mestrado passou a funcionar em 2012 na FURG e o doutorado em 2019 na URI, chegando ao total de 11 PPGE.

É importante ressaltar que esses PPGEs têm linhas de pesquisa, corpo docente, grupo de pesquisa, estrutura curricular para atender as necessidades da região a qual abrangem. A finalidade dos cursos de mestrado e doutorado é formar

profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento para o exercício da pesquisa, da extensão, do ensino e das atividades profissionais em instituições de ensino em educação, assim como, estimular a produção e a socialização do conhecimento no campo da educação, contribuindo para uma reflexão contínua e crítica sobre a educação brasileira.

Destaca-se que as palavras-chave em conjunto com o título das pesquisas são os termos padronizados e indexadores que colaboram para a localização dos trabalhos nos bancos de dados, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação da pesquisa pelos leitores e pesquisadores.

O termo indexador que aparece com maior frequência entre as pesquisas é educação infantil 70%, seguido de infância com 40% e, na sequência, se apresentam indexadores específicos de cada objeto de estudo.

Na continuidade, passou-se a realizar a bibliografia sistematizada, na qual buscou-se mais elementos para a análise como os objetivos da pesquisa, os resultados e autores (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Os autores utilizados com mais frequência para discutir o campo da educação infantil encontrados nas teses e dissertações discutem sobre a infância, a criança, a educação infância (OLIVEIRA; OSTETTO; VASCONCELLOS e SARMENTO; KUHLMANN JUNIOR; ARCE; CRAIDY; KRAMER); a sociologia da infância (SARMENTO; NASCIMENTO); a história da infância e da criança (ARIÈS; DEL PRIORI; KUHLMANN JUNIOR); o brincar e cuidar, o brinquedo e brincadeiras na educação infantil (KISHIMOTO; ARCE; WAJSKOP).

Posterior a esse primeiro momento de sistematização de dados de cada pesquisa, realizou-se a bibliografia categorizada na qual buscou-se uma análise aprofundada do conteúdo das publicações e a seleção das unidades de sentido, que são as palavras ou temáticas representativas que aparecem em um conjunto de publicações (MOROSINI, KOHLS-SANTOS e BITTENCOURT, 2021), ou seja, é o momento da formação das categorias e agrupamento para a análise dos dados. Destaca-se 7

categorias de análise e seus componentes básicos que emergem nas pesquisas que estão organizadas no quadro 03:

Quadro 03 - As categorias de análise encontrados nas teses e dissertações de 2012 a 2022.

Categoria	Componentes básicos
I - <i>A(s) infância(s) plurais em diversos contextos</i>	- As redes de ensino; -As diferentes culturas e espaços formais e não-formais; - Discursos e narrativas docentes e discentes sobre a infância - As publicações em revistas
II – <i>Estudos sobre Mapeamentos e Estado da Arte e Conhecimento</i>	- Estado da Arte; - Estado do Conhecimento; Mapeamento de produções científicas.
III – <i>A(s) prática(s) docentes na educação infantil</i>	- As práticas realizadas com a educação infantil em espaços escolares e não- formais; - Discursos e narrativas docentes e infantis; - O planejamento; - O cotidiano e o trabalho docente;
IV – <i>A(s) cultura(s) lúdica(s) na infância</i>	- O brincar na educação infantil; - O cuidar na educação infantil; - O brinquedo e a brincadeira na educação infantil;
V – <i>A formação docente para atuação no campo da educação infantil</i>	- A formação inicial e continuada de professores da infância; - Os saberes docentes; - As políticas de formação profissional;
VI – <i>A(s) política(s) educacionais e de atendimento a infância</i>	- As políticas educacionais para a educação infantil; - As políticas de atendimento a criança;
VII – <i>A(s) área(s) do conhecimento infantil</i>	- As diferentes áreas de conhecimento: matemática, ciência da natureza, geografia, arte, movimento, literatura;
VIII – <i>O desenvolvimento infantil</i>	- Aspectos do desenvolvimento; - As teorias do desenvolvimento;

Fonte: Elaboração das categorias pelas autoras com base nos dados das teses e dissertações.

A *categoria I - As infância(s) plurais em diversos contextos* apresenta as crianças em diferentes espaços, com aproximadamente 60 pesquisas. Nas produções de dissertações tem-se algumas temáticas: a cultura da infância nas medicações do Bairro Santa Felicidade em Maringá (PINTO, 2013); as narrativas das crianças e suas cidades (MURILLO, 2013); a infância sob a perspectiva dos discursos da ciência contemporânea na Revista Superinteressante (KOENIG, 2012); a visibilidade da Criança Xetá (SILVA, 2013); as infâncias migrantes e a literatura infantil (COUTO, 2020); a infância impressa, em especial as revistas Nova Escola e Pátio no período de 2012 a 2014 (PORCIUNCULA, 2016). As teses com pesquisas envolvendo: a relação da escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de “baixa renda em uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina (SPONCHIADO, 2012); a infância das crianças pequenas nas casa lar (NAZARIO, 2014); as infâncias indígenas Kaingang e o viver das crianças na aldeia Kondá (ALMEIDA, 2021); entre outros estudos.

Paralelo a essa categoria encontra-se pesquisas que falam sobre as crianças e as mídias, as tecnologias que fazem parte do contexto social, destaca-se as dissertações sobre a Televisão, infância e educação analisando os programas infantis Vila Sésamo, Sítio do Pica-Pau Amarelo e TV Colosso (GONÇALVES, 2015); a prática de uso da TV na educação infantil (SOLER, 2015); na tese tem-se o estudo sobre evídeo na educação infantil (SILVA, 2018); as infâncias contemporâneas e as relações sociais no uso das tecnologias na educação infantil (KNAUL, 2020); entre outros.

Na *Categoria II – Estudos sobre Mapeamentos e Estado da Arte e Conhecimento* no campo da educação infantil. Nessa categoria o número de pesquisas é pequeno, com 15 estudos. Encontra-se dissertações sobre: Estado da Arte sobre avaliação na educação infantil no período de 2000 a 2012 (GLAP, 2013); levantamento da produção sobre as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural (MEINERT, 2013); escola de tempo integral e o direito a infância de 1988 a 2014 (JUNKES, 2015); e nas teses: as concepções de didática nas publicações de educação infantil entre

2000-2014 (PEIXE, 2018); entre outros estudos sobre a categoria em questão.

Na *Categoria III – A(s) prática(s) docentes na educação infantil*, se concentra uma expressiva produção de trabalhos com aproximadamente 150 pesquisas. Encontra-se nas dissertações discussões sobre: a prática artesã na educação infantil (PRADO, 2015); a prática de avaliação na educação infantil (PRADO, 2015); a relação entre os bebês e crianças mais velhas nos espaços da educação infantil (CASTELLI, 2015); o planejamento na educação infantil (Pereira, 2012); as relações de gênero entre as crianças nas brincadeiras (MARTINS, 2014). Nas teses as temáticas como: as práticas do comer das crianças em um contexto público de educação infantil (LESSA, 2019); entre outros estudos referente a essa categoria.

Na *Categoria IV – A(s) cultura(s) lúdica(s) na infância*, apresenta-se cerca de 49 trabalhos. Algumas dissertações com os estudos sobre: o espaço na educação infantil e a constituição do lugar da criança (BEZERRA, 2013); os jogos e brincadeiras infantis (WELTER, 2019). Nas teses encontra-se pesquisas sobre: a cultura lúdica das crianças em uma instituição sobre a sociedade da multitela (FERREIRA, 2014); a poiésis da palhaçaria na infância (COLAVITTO, 2019); gestos e narrativas do brincar na educação infantil (ECKSCHMIDT, 2021); entre outras pesquisas correspondente a essa categoria.

Na *Categoria V – A formação docente para atuação no campo da educação infantil*, foi encontrado 60 pesquisas. As teses com discussões sobre: os tempos formativos e a constituição da docência (SILVEIRA, 2021); a formação continuada na educação infantil brasileira (SILVA, 2020). E nas dissertações as temáticas como: as contribuições do programa institucional arte na escola à formação continuada de professores da educação infantil (ITEN, 2015); a formação continuada de professores da educação infantil (BRANCO, 2014); a formação continuada e a prática pedagógica do professor de educação infantil (FLOR, 2021), entre outras pesquisas na categoria.

Na *Categoria VI – A(s) política(s) educacionais e de atendimento a infância*, encontra-se 145 pesquisas organizadas discutindo sobre as políticas educacionais e de atendimento a infância. Cita-se algumas dissertações que discutem sobre: as políticas curriculares contemporâneas para a educação infantil (CRUZ, 2021); as Pedagogia da(s) infância(s) e a Base Nacional Comum Curricular no município de Vacaria- RS (MOREIRA, 2020); os processos e retrocessos na implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Lages e os desafios das professoras que atuam na educação infantil (MAGNER, 2020); as políticas públicas de educação infantil no/do campo no Brasil (SILVEIRA, 2015); o currículo da educação infantil de municípios do Paraná – Brasil (PAULA, 2015); entre outros. Nas Teses discute-se sobre: as políticas de educação infantil no Brasil (MORGADO, 2016); a política de educação infantil indígena e a sustentabilidade das famílias Kaingang (ANDRIOLI, 2019).

Na *Categoria VII – A(s) área(s) do conhecimento infantil*, totalizou cerca de 85 pesquisas. Menciona-se as teses com estudos sobre: a presença e significados da dimensão estética em propostas curriculares para Educação Infantil (DUARTE, 2022); a aprendizagem da docência para o ensino de geometria na infância (DIONIZIO, 2019); entre outras.

Nas publicações das dissertações aponta-se: as artes cênicas e a educação infantil (FERREIRA, 2021); o corpo em movimento na educação infantil (ALMEIDA, 2018); o ensino de ciências na educação infantil (ALMEIDA, 2018); a linguagem oral na educação infantil (MARQUES, 2012); entre outros que perpassam essa categoria.

Na *Categoria VIII – O desenvolvimento infantil*, com cerca de 37 pesquisas, dentre elas cita-se as dissertações sobre a constituição da identidade (GRAEFF, 2022); o desenvolvimento de funções mentais superiores na criança (ZAMONER, 2015); e nas teses aponta-se as pesquisas sobre a infância pequena e a construção da identidade étnico-racial (AMARAL, 2013); entre outros estudos da categoria.

Paralelo a essas categorias mencionadas encontra-se pesquisas que envolve o(s) estudo(s) comparativo(s) das infâncias, entre dois ou

mais países, como é o caso da tese de Bruscato (2017) apontando para as políticas educacionais para crianças de 0 a 5 anos na Argentina, Brasil e Uruguai no período de 2001-2014. Destaca-se alguns estudos sobre a cartografia na educação infantil como a dissertação sobre a cartografia do trabalho de gestoras de educação infantil (MARCELINO, 2020); as cartografias brincantes: infâncias no Batuque jeje-ijexá (RUSSI, 2018); na tese encontra-se a cartografia da infância bailarina (ROSA, 2016), entre outras pesquisas.

Destaca-se pesquisas envolvendo intelectuais na área da educação, como nas dissertações sobre os intelectuais da educação infantil brasileira no período de 1994 e 1998 (MOLETTA, 2012); Vygotsky e o desenvolvimento humano (NASCIMENTO, 2020); entre outros estudos. Na mesma perspectiva apresenta estudos sobre concepções de alunos, professores, pais e comunidade escolar, como fica expresso nas dissertações a percepção das crianças sobre o mar (FREITAS, 2017); concepções dos professores da educação infantil sobre escola em tempo integral e educação integral (RAMOS, 2018); entre outras pesquisas. Destaca-se estudos sobre a inclusão, encontrando-se as dissertações sobre: a inclusão da criança autista na educação infantil (REIS, 2018); o que as crianças falam sobre a inclusão escolar (MORAIS, 2014); entre outras demandas da inclusão.

Cada estudo analisando o objeto próprio de pesquisa, com caminhos metodológicos que perpassam o estudo de caso, pesquisa documental, narrativas orais, pesquisa etnográfica, pesquisa qualitativa, com diversidade de instrumentos de coleta de dados como: entrevista semiestruturada, observação participante, fotografia, diário de campo, questionário, história contada, narrativas orais, cenas filmicas, entrevistas coletivas, grupo focal, áudio imagético, filmagens, oficinas, recursos audiovisuais, a escala de linguagem Bayley III, entrevista estruturada e *google forms*.

E, no quarto momento, realizou-se a bibliografia propositiva que é o momento de buscar os avanços (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021)), sendo marcado pelos achados, as proposições de estudos e proposições emergentes.

Como fica exposto um elevado número de pesquisas no campo da educação infantil, envolvendo as categorias expressas anteriores na bibliografia anotada, mas que ainda deixa em aberto um vasto campo para pesquisas que envolvem tanto o estudo de crianças e a educação infantil em movimentos sociais como nos sistemas faxinalenses, no Movimento Sem Terra, as crianças quilombolas, do campo, crianças em comunidades pesqueiras, assim como, é emergente estudos que trabalhem com a violência contra a criança; as escolas que utilizam pedagogias próprias de ensino, bem como a educação infantil integral em tempo integral. É preciso estudos sobre a influência dos jogos digitais, os vídeos do youtube e a formação da personalidade da criança, sendo relevante o destaque para as poíesis dos alunos, as narrativas orais de histórias, as crianças migrantes e refugiadas, crianças abandonadas, crianças e espaços nos quais ocorre a infância não escolar, entre tantas outras temáticas passíveis de pesquisa.

Considerações Finais

O presente estudo procurou realizar o mapeamento das teses e dissertações sobre Educação Infantil produzidas no período de 2012 a 2022 nos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* de Educação na Região Sul do Brasil, chegando a um número expressivo de trabalhos, girando em torno de 709 ao todo, distribuídos entre os 3 estados do Sul do país.

As pesquisas trazem apontamentos emergentes de situações vivenciadas pelos pesquisadores com ligação com o contexto micro e macrossocial, que respondem as demandas sociais. Todas essas pesquisas nos permitem ter conhecimento sobre o campo da educação infantil na região sul, propiciando esse estado do conhecimento dar continuidade ao conhecimento do campo, assim como, para não se repetir o que já se tem pesquisado e assim avançar na temática nos estudos em aberto.

Referências

ALMEIDA, Izabelle Cristina de. **O corpo em movimento na Educação Infantil**: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico**: potenciais e limitações sob o olhar do professor. 2013. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BEZERRA, Mauricia Santos de Holanda. **O espaço na educação infantil**: a constituição do *lugar da criança* como indicador de qualidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BRANCO, Marilza Borba dos Santos. **Formação de professores e educação infantil**: compassos e descompassos na articulação do cotidiano escolar de CEIMS da rede municipal de ensino de Lages (SC). 2014. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**: Estatuto da Criança e do Adolescente dá outras providências. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm Acesso em mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. **Políticas educacionais para crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001- 2014): um estudo comparativo.** 2017. 224f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CASTELLI, Carolina Machado. **“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”:** o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. 2015. 294f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

COLAVITTO, Marcelo Adriano. **Estado de infância:** a poiesis na arte da palhaçaria. 170 folhas. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

COUTO, Caroline. **Infâncias-Migrantes-Literatura-Infantil:** cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas. 2020. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020.

CRUZ, Amanda Porto da. **As políticas curriculares contemporâneas para a educação infantil:** uma estratégia de governamento das infâncias. 2021. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

DIONIZIO, Fátima Aparecida Queiroz. **Aprendizagem da docência para o ensino de geometria na infância no contexto da formação e da prática pedagógica.** 2019. 290f. Tese (Doutorado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

DUARTE, Degelane Córdova. **Presença e significados da dimensão estética em propostas curriculares para educação infantil**: análise de quatro municípios de Santa Catarina. 2022. 202f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade, 2022.

ECKSCHMIDT, Sandra. **Um caminho de observação fenomenológica**: gestos e narrativas do brincar na educação infantil. 2021. 133f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FERREIRA, Ana Leticia. **Artes Cênicas e educação infantil**: Realidade e Possibilidade da Linguagem do Teatro como Estratégia Metodológica na Mediação do Professor. 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

FERREIRA, Janara Cunha. **Planejamento na educação infantil**: reflexões sobre teorias e práticas. 2012. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

FERREIRA, Marlucci Guthía. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na 'sociedade multitela'**: o que revelam as "vozes" de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil. 2014. 401f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FERREIRA, Ana Leticia. **Artes cênicas e educação infantil**: realidade e possibilidade da linguagem do teatro como estratégia metodológica na mediação do professor. 2021. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

FREITAS, Aline Amaral de. **Percepções da criança sobre o mar:** uma ação de mediação cultural no Museu Oceanográfico UNIVALI. 2017. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

FIN, Alexandra Soares de Souza. **O ensino de ciências na educação infantil:** os primeiros passos na ciência. 2014. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

FLOR, Marilza Gallan. **Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da educação infantil:** desafios e perspectivas. 2021. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, 2021.

GLAP, Graciele. **Avaliação da/na educação infantil:** estado da arte 2000-2012. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

GRAEFF, Adriane. **A constituição da identidade da rede de educação infantil do município de Panambi/RS em diálogo com a educação da infância de Reggio Emília.** 2022. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, 2022.

GONÇALVES, Francielle Sthefane Bruschi Cordeiro. **Televisão, infância e educação: os programas infantis Vila Sésamo, Sítio do Pica-Pau Amarelo e TV Colosso.** 2015. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

ITEN, Ana Paula de Oliveira. **Contribuições do programa institucional arte na escola à formação continuada de professores da educação infantil.** 2015. 93f. Dissertação (Mestrado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

JUNCKES, CRIS REGINA GAMBETA. **Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)**. 2015. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KNAUL, Ana Paula. **Infâncias contemporâneas e relações sociais no uso de tecnologias digitais: inspirações fenomenológicas**. 2020. 255f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

KOENIG, Karin. **A infância sob a perspectiva dos discursos da ciência contemporânea na Revista Superinteressante**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2012.

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

LESSA, Juliana Schumacker. **Infância, educação e processos geracionais: um estudo das relações e práticas do comer das crianças em um contexto público de educação infantil**. 2019. 320f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MAGNER, Maria Margarete da Rosa. **Processos e retrocessos na implementação da Base Nacional Comum Curricular no município da Lages e os desafios das professoras que atuam na educação infantil**. 2020. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

MARCELINO, Cristina da Silva. **Uma cartografia dos trajetos das gestoras da educação infantil**. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado

em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020.

MARQUES, Regina Alves de Moraes. **A linguagem oral na educação infantil**: uma reflexão sobre seus fundamentos e inserção no planejamento escolar. 2012. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MARTINS, Marcelo Salvador. **As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras**: Marcelo Salvador Martins. 2014. 62f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

MEINERT, Leticia. **Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural na pesquisa educacional brasileira**: uma reflexão introdutória. 2013. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MELLO, Suely. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.25, n.1, p. 83- 104, jan./jun. 2007.

MIRANDA, Mogar Damasceno. **A formação de conceitos no ensino das ciências naturais na educação infantil de uma escola do campo**. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

MOLETTA, Ana Keli. **Intelectuais e educação infantil no Brasil (1994-1998)**. 2012. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

MORAIS, Cristina Richter Costa. **Inclusão escolar**: o que falam as crianças da Educação Infantil. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

MORGADO, Suzana Pinguello. **Políticas de educação infantil no Brasil: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da Unesco.** 2016. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

MOURA, Daniela Ruppenthal. **Docência artesã na educação infantil.** 2014. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade da Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

MOREIRA, Patrícia Ferreira. **Pedagogia da(s) infância(s) e a base nacional comum Curricular no município de Vacaria/RS: desafios e possibilidades para a educação infantil.** 2020. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

MOROSINI, Marilia; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática.** Curitiba: CRV, 2021.

MURILLO, Márcia Vilma. **Educação das infâncias: as crianças narram sua cidade.** 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

NASCIMENTO, Naiara Aparecida. **Lev Semionovitch Vigotski e a Educação Escolar: uma prática educativa humanizadora como princípio para o desenvolvimento da consciência humana.** 2020. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

NAZARIO, Roseli. **Infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional: narrativas de meninas e meninos na casa(lar).** 2014. 260f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PAULA, Rubian Mara de. **O currículo de educação infantil de municípios do Paraná- Brasil: análise de documentos para a**

educação de crianças pequenas. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PEIXE, Debora Cristina de Sampaio. **Concepções de didática nas publicações da área da educação infantil no período de 200-2014: uma investigação a partir da perspectiva da ontologia crítica.** 2018. 555f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PINTO, Layla Mariana Maiante. **A cultura da infância nas imediações do bairro Santa Felicidade do município de Maringá: a arte em cena.** 2013. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

PORCIUNCULA, Eduarda de Mello. **A infância impressa: o que dizem as revistas Nova Escola e Pátio sobre as crianças.** 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

PRADO, Gabriela Ortiz. **A avaliação na educação infantil- reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação.** 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

QUINTEIRO, Jucirema; SPINELLI, Carolina Shimomura. **O impacto da sociologia da infância sobre a pesquisa educacional no Brasil: tendências, dilemas e perspectivas.** Santiago, Chile, XXIX ALAS, 2013.

RAMOS, Frida Rengel. **Concepções de professores do ciclo da infância sobre escola em tempo integral e educação integral: implicações no processo de ensino aprendizagem.** 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

REIS, Rosymeri Bittencourt dos. **Inclusão escolar de educandos com transtorno do espectro do autismo na educação infantil do município de Lages (SC)**. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

ROMANOWSKI, Joana. ENS, Romilda. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=237>. Acesso em: 16 mai. 2015.

ROSA, Rogério Machado. **Afetos da docência: por uma cartografia da infância bailarina**. 2016. 185f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RUSSI, Ana Paula Evaristo. **Cartografias brincantes: infâncias no Batuque jeje-ijexá**. 2018. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, Leopoldo Nogueira. **Evídeo: ou da educação com imaginação na infância filosofante**. 2018. 484f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

SILVEIRA, Dynara Martinez. **Políticas públicas de educação infantil no/do campo no Brasil: 1988 a 2014**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SILVEIRA, Carla Tatiana Moreira do Amaral. **Saberes e fazeres docentes na educação infantil: tempos formativos e a constituição da docência**. 2021. 239f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

SOLER, Simone. **"Se chover assistimos tv": práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na educação infantil**. 2015. 337f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação

em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SPONCHIADO, Justina Inês. **Da relação com a escola e seus saberes entre crianças(d)e famílias de “baixa renda”**: Um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina. 2012. 403f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

ZAMONER, Angela. **Educação escolar e o desenvolvimento de funções mentais superiores na criança**: atenção voluntária. 2015, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

WELTER, Morgana. **Jogos, brinquedos e restos**: sobre a experiência infantil em Walter Benjamin. 2019. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

CAPÍTULO 3

INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR EM PUBLICAÇÕES DO GT7 E DO GT15 DA ANPED

Jáima Pinheiro de Oliveira
Andressa Mayra Lima Busto
Marcele Santos de Oliveira

O objetivo principal deste capítulo é abordar a temática da transversalidade da Inclusão Escolar na Educação Infantil no contexto dos grupos de trabalho 7 e 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A temática da Educação Infantil em consonância com a Inclusão Escolar tem sido investigada na literatura especializada, embora com menos atenção se comparada, por exemplo, ao Ensino Fundamental. Por isso, as constantes problematizações e investigações que envolvem essas interfaces revestem-se de inquestionável importância.

Para fins de considerações iniciais, destacamos que a nossa compreensão sobre Inclusão Escolar é a efetivação do processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008) na escola regular e na sala comum. Essa compreensão é consenso entre os principais autores e pesquisadores da área de Educação Especial e tem sido incentivada nas políticas públicas educacionais há mais de 3 décadas. Ainda nessas considerações iniciais, queremos destacar também que a expressão escolarização será tratada aqui, única e exclusivamente para designar a etapa (de escolarização) da Educação Básica, pois como estamos falando do contexto da Educação Infantil, pensamos que a compreensão desse termo não pode ser a mesma utilizada, quando abordamos, por exemplo, os anos finais do Ensino Fundamental.

O nosso capítulo será dividido nas seguintes partes: inicialmente faremos algumas considerações sobre a Inclusão Escolar e a Educação Infantil, em seguida, descreveremos o caminho metodológico percorrido para a geração de dados e, por fim, apresentaremos os resultados, discutindo-os do ponto de vista das implicações para futuras pesquisas que almejam discutir sobre essa temática.

A Inclusão Escolar no contexto da Educação Infantil

A partir das ações efetivadas desde a década de 1990, as matrículas dos sujeitos com deficiência nas escolas regulares aumentaram, embora ainda estejam muito concentradas no Ensino Fundamental, mais especificamente no anos iniciais. Esse aumento de matrículas ocorreu, quando o Brasil assumiu compromissos e acordos internacionais com metas específicas estabelecidas a partir da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), documentos bastante explorados na literatura especializada.

Nesse contexto, muitas reformas educacionais ocorreram na década de 1990, representando um marco no consenso de políticas neoliberais apresentadas nesses documentos internacionais, conferências e eventos mundiais. Isso porque, estes documentos foram mediados por organismos e organizações internacionais, dentre os quais podemos destacar: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outros.

Considerando isso e a imensidão do arcabouço legal que o Brasil possui em relação a essas políticas públicas que incentivam o processo de Inclusão Escolar, podemos destacar alguns, que consideramos que deram maior impulso a esse processo, quais sejam: as Diretrizes Educacionais Para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de

Educação – Câmara de Educação Básica, de 11 de setembro de 2001); A Portaria normativa do Ministério da Educação, n.º 13 de 24 de abril de 2007 que instituiu o Programa de Criação das Salas de Recursos Multifuncionais; A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008; O Decreto 6.949 de 25 de Agosto de 2009 que promulgou a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência; e a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Claro que foi, também, a partir de diversos movimentos reivindicatórios que sistemas de proteção particulares (PIOVESAN, 1995) foram estabelecidos para grupos considerados mais vulneráveis. É nesse contexto que aparecem preocupações nacionais e internacionais com os direitos da criança, incluindo não apenas o direito à Educação, mas principalmente, o direito ao acolhimento e a um atendimento com qualidade (ROSEMBERG, 2000). Tratando-se de crianças que fazem parte do chamado público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008), essa vulnerabilidade pode ser ainda maior e é nesse sentido que queremos contribuir para as discussões relacionadas à forma como esse grupo vem sendo assistido nas escolas regulares.

A Educação Infantil denominada como a primeira etapa da Educação Básica tem como enfoque acolher e assistir as crianças de 0 e 5 anos, fazendo com que elas tenham o primeiro contato com a escola, com experiências de socialização e participação social, além do seu desenvolvimento integral que engloba os aspectos físicos, sociais, psicológicos e intelectuais. É uma fase de extrema importância e que há muito tempo vem passando por grandes desafios, pois é uma etapa com histórico de negligência de políticas públicas educacionais.

Desde o começo dos anos 2000, as escolas de diferentes níveis passaram efetivamente a receber mais matrículas de crianças do chamado público-alvo da Educação Especial. Porém, com todos os avanços em relação ao direito à educação escolar das pessoas com deficiência, por exemplo, sabemos que um dos pontos a se pensar

é como essas crianças estão sendo recebidas na escola e quais as estratégias ou quais os tipos de suporte os professores e a escola têm recebido para assistir de maneira adequada e contribuir para a permanência delas na escola. Esse acolhimento e/ou atendimento deve respeitar e reforçar os seis direitos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) de aprender das crianças pequenas, preservando e operacionalizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), documento orientador do trabalho da Educação Básica, desde a Educação Infantil, com caráter normativo, retoma a ideia da constituição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e fundamento de todo o processo educacional. Além disso, ressalta a importância do diálogo e compartilhamento de conhecimentos entre família e escola e reitera os eixos estruturantes propostos nas diretrizes anteriores. Nesse contexto, portanto, é necessário reforçar que as interações e brincadeiras devem ser os eixos norteadores do currículo. Isso é fundamental para se respeitar a base do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil, dentro de uma concepção de linguagem que constitui o sujeito e que a ela estão vinculadas ações de interação social, expressão, brincadeira e participação, dentre outros elementos essenciais de todo esse processo e do desenvolvimento infantil.

De acordo com as políticas vigentes, um dos apoios principais que a escola possui é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), muito embora a sua presença na Educação infantil ainda seja uma novidade. Os professores que atuam no AEE têm a função de organizar recursos pedagógicos que contribuam para as necessidades e especificidades de cada criança (BRASIL, 2008). Porém, deve-se considerar que o AEE não abrange toda a rotina escolar e, na maioria dos lugares, funciona de uma maneira muito inflexível, sem uma efetiva colaboração entre os professores (AEE e sala comum) e até mesmo desarticulado das demais ações da escola. Sabemos que o trabalho colaborativo entre esses professores

é fundamental, no sentido de favorecer o desenvolvimento da criança e a sua participação integral na sala comum, durante as atividades propostas e nas interações com seus pares (FINK e CAMARGO-SILVA, 2021). Além disso, devem ser respeitadas as particularidades dessa etapa de escolarização.

Nesse contexto, intensificam-se as discussões sobre a formação permanente de professores ou profissionais da Educação Infantil, que vem sendo ampliada, pensando em um processo de formação que proporcione o desenvolvimento de competências profissionais, de experiências do e no campo. Além disso, a convivência com a diversidade desde a Infância favorece o sentimento de pertencimento ao grupo, evitando a construção de atitudes e percepções capacitistas. É essa oportunidade de trabalhar as diferenças e a diversidade desde a infância; a descaracterização do outro como um “problema”, e; principalmente, o respeito ao direito que todos possuem à Educação é que vão contribuir para uma formação humana tão almejada por todos.

A partir disso, a problematização desse estudo preliminar partiu do seguinte pressuposto: tanto no campo da Educação Infantil, quanto no da Educação Especial, há temáticas que precisam de transversalidade e que, portanto, precisam ser discutidas de forma mais ampla, e aqui, focamos em um deles: a Inclusão Escolar. É importante ressaltar a relevância de investigarmos como a Inclusão Escolar tem sido abordada na Educação Infantil, pois sabemos que algumas crianças que fazem parte do chamado público-alvo da Educação Especial podem requerer atenção específica. E mesmo que não requeiram, é importante também, que o professor ou o profissional da Educação Infantil tenha suportes que o ajudem a pensar em estratégias ou práticas que possam ser propostas para todas as crianças, num contexto em que as especificidades não precisam ser atendidas de modo individualizado.

Com isso, a análise apresentada neste capítulo buscou identificar de que modo se apresenta a transversalidade da Inclusão Escolar em produções científicas de Educação Infantil e de

Educação Especial, em grupos de trabalhos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). De maneira específica, buscamos verificar quais as principais temáticas abordadas nesses trabalhos e de que modo elas podem ajudar a avançar nessa discussão sobre essa transversalidade.

Caminho Metodológico

Para atingir nosso objetivo, lançamos mão de um mapeamento específico relacionado ao tema proposto. Esse mapeamento foi elaborado com base numa busca realizada junto aos trabalhos publicados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (<https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>).

A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que congrega Programas de Pós-graduação em Educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Seu objetivo é o desenvolvimento da ciência, cultura e educação procurando incentivar as pesquisas e a inovação neste campo. Além disso, a ANPEd luta pela universalização e desenvolvimento da Educação no Brasil.

Consideramos o mapeamento como algo semelhante à revisão narrativa, que se trata de uma técnica de coleta de dados mais aberta, que não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para se efetuar essa busca e a análise dos trabalhos, portanto, sem a necessidade de esgotamento de fontes. Cordeiro *et al* (2007) comentam que a seleção e a interpretação das informações possuem relação direta com a subjetividade dos autores e trata-se de um dos caminhos mais utilizados na construção de fundamentações teóricas de trabalhos científicos. Por se tratar de um evento específico, essa busca ocorreu diretamente no site da ANPEd que hospeda esses trabalhos.

Com isso, colocamos como meta desse mapeamento a construção de uma contextualização e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada atreladas às temáticas de Educação Infantil e

Inclusão Escolar. Em razão da disponibilidade dos trabalhos no site da Associação, facilitando essa busca e a análise, em modo remoto, foram considerados todos os trabalhos publicados (completos e pôsteres), desde o evento de 2000 até o de 2017.

Por se tratar de uma análise preliminar, foram analisados apenas os resumos, já que o objetivo principal era o de verificar apenas a presença ou ausência de temáticas relacionadas à Inclusão Escolar voltadas para a Educação Infantil. A seleção dos trabalhos publicados e pôsteres se concentraram em dois Grupos de Trabalhos da Associação: “Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07)” e “Educação Especial (GT15)” e, a seleção dos textos foi realizada em duas etapas, descritas a seguir: Etapa 1: identificados os títulos que possuíam as seguintes palavras-chaves: Educação infantil, Pré-escola, Inclusão, Inclusão Escolar, Educação Especial, Classe Especial e Público-Alvo da Educação Especial. A partir dos títulos que apresentavam essas palavras foram selecionados aqueles que indicassem possível relação ao objetivo desta análise. Etapa 2: a análise dos resumos foi baseada nos seguintes critérios: o tema tratado; especificação do público-alvo da Educação Especial; implicações para futuros estudos. Por fim, a leitura desses resumos tentou buscar possíveis implicações para as análises futuras.

Resultados e Discussão

Após a primeira etapa de seleção (Tabela 1), foram encontrados 123 trabalhos. As reuniões com o menor número de trabalhos foram nos anos 2000 e 2003 e, no ano de 2010, não foram encontrados trabalhos relacionados ao tema desta pesquisa.

Tabela 1 – Frequência de trabalhos dos grupos selecionados na análise

Reuniões	Frequência absoluta	Frequência relativa
23 ^a (2000)	2	1,62%
24 ^a (2001)	17	13,82%
25 ^a (2002)	9	7,32%
26 ^a (2003)	3	2,43%

27ª (2004)	9	7,32%
28ª (2005)	24	19,51%
29ª (2006)	18	14,63%
30ª (2007)	18	14,63%
31ª (2008)	21	13,07%
32ª (2009)	25	20,32%
33ª (2010)	-	-
34ª (2011)	22	17,88%
35ª (2012)	28	22,76%
36ª (2013)	19	15,44%
37ª (2015)	40	32,52%
38ª (2017)	14	11,38%
Total	123	100%

Fonte: elaboração própria.

Após obter a frequência de trabalhos, escolhemos 7 trabalhos do GT15, das reuniões dos anos 2006, 2007, 2011, 2012, 2013 e 2015 para comentar. Aqui nessa etapa, por se tratar de uma revisão narrativa, não foram descartados os trabalhos que abordavam creches, pois consideramos baixa a frequência de estudos com a temática proposta.

Quadro 1 – Temáticas abordadas em sete trabalhos selecionados para essa análise.

Referência Incompleta	Títulos	Temáticas abordadas
MENDES (2006a)	Inclusão: é possível começar pelas creches?	Aborda o início da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais e conclui que é possível que as crianças frequentem esses anos iniciais de escolarização, desde que haja suporte e treinamento para os professores.
BRUNO (2007)	Avaliação educacional para alunos com baixa visão e deficiência múltipla na educação infantil:	Adaptação de protocolos para avaliação funcional da visão, do desenvolvimento e das necessidades educacionais especiais.

	uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos	
GARCIA (2011)	Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010)	Identificação e caracterização de conceitos inclusivos da educação infantil segundo as políticas públicas de educação especial no Brasil (2000-2010). Os autores concluem que esses termos são utilizados pela disponibilidade de serviços complementares de Educação Especial.
KUBASKI; POZZOBON; RODRIGUES (2015)	Alguns dos sentidos, dizeres e saberes nas pesquisas sobre o currículo na educação infantil na perspectiva inclusiva	Em busca de disponibilizar dispositivos para uma análise ética do currículo, os autores realizaram um levantamento de produções relacionadas ao currículo na educação infantil articuladas à educação especial. Observou-se uma baixa produção científica relacionando inclusão e educação infantil, sinalizando a necessidade de mais estudos nessa perspectiva.
LIMA; DOZIAT (2013)	Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis	Por meio de uma pesquisa documental, analisou-se as diretrizes pedagógicas na educação infantil e na educação especial, que enfatizam a mudança de mentalidade, mas que não definem o acesso ao conhecimento.
KUHNEN (2012)	Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão	Com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas em três determinadas creches, foi realizado a observação da prática e entrevistas com as professoras, em um cenário marcado por situações de exclusão das crianças do chamado público-alvo da Educação Especial. Foi destacada a necessidade da formação continuada que envolva a

		educação infantil e a educação especial de maneira colaborativa, com todo o corpo escolar.
COTONHOTO (2011)	Investigando a Qualidade da Inclusão de Alunos com Autismo nos Anos Iniciais	Com um estudo de caso múltiplo exploratório os autores avaliaram a qualidade da inclusão escolar de alunos com autismo, considerando Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem. Apesar das estratégias das professoras parecerem favorecer a inclusão, é ressaltada a necessidade de uma investigação mais ampla no contexto inclusivo.

Fonte: Elaboração das autoras.

De modo geral, foi possível observar que a maioria dos textos selecionados dentro da temática Educação infantil e Inclusão Escolar permeiam análises e discussões sobre as políticas públicas de Educação Especial e sua aplicabilidade no contexto da Educação Infantil. Chamou a atenção que não foi selecionado nenhum trabalho do GT7, indicando uma ausência de transversalidade da temática. Muito embora haja um GT específico sobre a temática de Educação Especial, a transversalidade dela ainda é muito rara, apesar de muito necessária.

Destacamos que os trabalhos encontrados realçam, também, aspectos do currículo como ferramentas que favorecem a inclusão escolar. Sem dúvida, as discussões que permeiam o currículo na ou para a Educação Infantil são muito complexas, pois tocam diretamente em questões sobre os tipos de Pedagogia presentes ou possíveis a serem abordadas ou adotadas nessa etapa de escolarização. A complexidade que permeia a infância ou as infâncias também tem relação direta com a definição desse currículo e por isso tamanha complexidade.

Quando consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 12), o currículo é concebido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que

fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” e são essas articulações é que deverão promover o desenvolvimento integral das crianças.

No entanto, especificamente sobre as necessidades de crianças do chamado público-alvo da Educação Especial, estas demandas podem estar vinculadas a aspectos metodológicos, de acessibilidade ou elementos relacionados ao processo de desenvolvimento infantil, como aqueles ligados ao processo de desenvolvimento ou construção de linguagem, por exemplo (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2021).

Consideramos, ainda, que há uma baixa produção científica relacionando Inclusão Escolar e Educação Infantil, sinalizando a necessidade de mais estudos nessa perspectiva. Inferimos que parece haver um impasse da seguinte natureza: no GT de Educação Infantil não encontramos trabalhos que abordam, de algum modo, as questões que permeiam a Inclusão Escolar e no GT de Educação Especial encontramos poucos trabalhos sobre ou com a Educação Infantil. No GT de Educação Especial, independentemente de considerar as etapas de escolarização, há uma predominância de trabalhos mais voltados para as políticas públicas, no sentido de analisar como elas têm sido implementadas ou compreendidas no âmbito escolar. Essas discussões também têm um impacto maior em relação à Educação Inclusiva e talvez por isso, não sejam encontrados muitos trabalhos mais voltados para a Inclusão Escolar, propriamente dita.

Por fim, há um ponto recorrente nos trabalhos que é a formação continuada. Essa recorrência é comum também em outras etapas de escolarização. Marcelo (2009) destaca o desenvolvimento profissional como um processo que se constrói à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional.

Tratando-se do processo de Inclusão Escolar, com certeza, o trabalho colaborativo é um facilitador que conduz a atuação das professoras. Para Mendes (2006b) o trabalho colaborativo pode ser compreendido como uma parceria entre professores do ensino

regular e da educação especial, trabalhando juntos em busca de objetivos comuns. Nesse sentido, as próprias ações planejadas dentro da escola, são fundamentais para promover essas necessidades formativas.

Nesse sentido, Dutra e Griboski (2005) destacam a importância do significado das mudanças estruturais na escola para uma redefinição das concepções, atitudes e práticas para efetivação da educação inclusiva. Essas mudanças podem ser impulsionadas pela gestão educacional. Para essas autoras, o processo de Inclusão Escolar significa a transformação do sistema educacional, de forma a organizar os recursos necessários para alcançar os objetivos e as metas para uma educação de qualidade para todos.

Considerações Finais

Nosso estudo buscou identificar de que modo se apresenta a transversalidade da Inclusão Escolar em produções científicas de Educação Infantil e de Educação Especial, em dois grupos de trabalhos voltados a essas temáticas da ANPED. Os dados indicaram que essa transversalidade não está presente. De maneira específica, buscamos verificar quais as principais temáticas abordadas nesses trabalhos e de que modo elas podem ajudar a avançar nessa discussão sobre essa transversalidade.

De modo geral, destacamos que há poucas produções relacionadas à Educação Infantil articuladas à Inclusão Escolar. Um dos estudos analisados pontua exatamente esse aspecto. Outra consideração importante é que nos estudos analisados foi possível inferir uma ausência de transversalidade dessa discussão, já que os trabalhos selecionados se encontram todos no GT15. Muito embora haja regras em relação a esses grupos de trabalho, pondera-se que não devem ser medidos esforços para que a Inclusão Escolar seja um tema transversal.

Consideramos, por fim, que os objetivos foram atingidos e sugerimos que essa análise possa ser ampliada em relação a outros

importantes eventos que destaquem trabalhos científicos no âmbito da Educação, de modo geral.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília – jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev 2022.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos. Trabalho apresentado no G15 Educação Especial. **30ª Reunião Nacional da ANPEd – Outubro de 2007**, Caxambu - MG. Disponível em:http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.93367709.1887422757.1636749216-1968060560.1636749216

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERIA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.** 34 (6), p. 428-431, 2007.

COTONHOTO, Larissy Alves. Alguns dos sentidos, dizeres e saberes nas pesquisas sobre o currículo na educação infantil na perspectiva inclusiva. Trabalho apresentado no G15 Educação

Especial. Educação Especial. **34ª Reunião Nacional da ANPEd – Outubro de 2011**, Natal - RN. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=122:posteres-gt15-educacao-especial&catid=48:posteres&Itemid=60

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Miffini. Gestão para inclusão. **Revista do Centro de Educação**, Cadernos ed. 26, 2005.

FINK, Michelly; CARMAGO-SILVA, Sandra Salete. A Educação na Perspectiva Inclusiva, a Psicopedagogia e o Trabalho Colaborativo como Possibilidades de Transformar o Aprender. In: BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIE, Nájela Tavares. (Orgs.). **Psicopedagogia, formação e atuação do psicopedagogo** – possibilidade de metamorfosear o aprender. 1ed, Rio Grande do Sul: Arco Editores, 2021, p. 130-145.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. Políticas de Educação Inclusiva no Brasil: uma análise da Educação Especial na Educação Infantil (2000-2010). Trabalho apresentado no G15 Educação Especial. Educação Especial. **34ª Reunião Nacional da ANPEd – Outubro de 2011**, Natal - RN. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=121:trabalho-gt15-educacao-especial&catid=47:trabalhos&Itemid=59

KUBASKI, Cristiane; POZZOBON, Fabiana Medianeira; RODRIGUES, Tatiane Pinto. Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais. 2015. Trabalho apresentado no G15 Educação Especial. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em: dia/mês/ano. 2015.

KUHNEN, Roseli Terezinha. Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis. Trabalho apresentado no G15 Educação Especial. **35ª Reunião Nacional da ANPEd – outubro de 2012**, Porto de Galinhas - PE.

LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva; DOZIAT, Ana. Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão. 2013. Trabalho apresentado no G15 Educação Especial. **36ª Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo - **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão: É Possível Começar pelas Creches? **29ª Reunião Nacional da ANPED** – Outubro de 2006a, Caxambu - MG. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/?_ga=2.94086557.1887422757.1636749216-1968060560.1636749216

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006b.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; OLIVEIRA, Marcele Santos de. Instrumentos que dão suporte à caracterização da comunicação de crianças com atraso ou alteração da linguagem. In: BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIE, Nájela Tavares. (Orgs.). **Psicopedagogia, formação e atuação do psicopedagogo** – possibilidade de metamorfosear o aprender. 1ed, Rio Grande do Sul: Arco Editores, 2021, p. 56-72.

PIOVESAN, Flávia. A Proteção Internacional dos Direitos Humanos e Direito Brasileiro. In: **NEV/USP. Os Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: NEV/USP, 1995, p. 55-61.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de Programas, Indicadores e Projetos em Educação Infantil. **Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial** – “Uma Educación Infantil para el Siglo XXI. Santiago – Chile. 01 a 04 de março de 2000. 14 p.

CAPÍTULO 4

O DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO EM/NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Miriam Adalgisa Bedim Godoy
Sandra Aparecida Machado Polon
Sandra Regina Gardacho Pietrobon

As limitações impostas às diferentes parcelas da população no país ainda perduram em pleno século XXI, pensar em transformações na sociedade e na escola, perpassa o reconhecimento de um contingente de pessoas que permanecem às margens aguardando soluções para o acesso ao ensino, a saúde, moradia, trabalho, transporte e a viver usufruindo dos bens construídos ao longo dos séculos. Assim, as limitações ocorrem em diferentes setores e os condicionantes são variados no que se refere ao acesso aos diferentes setores na sociedade. Portanto, ainda não temos uma inclusão que beneficia todos na sociedade. Desse modo, fazer parte desta, fazer parte da escola ainda é um desafio para muitas crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, existem limitações que dificultam o acesso, a permanência e sucesso na escola.

Se lançamos um olhar para a estrutura das cidades, observamos a existência de rampas para acessibilidade, no transporte público os veículos estão sendo equipados e adaptados. Esses exemplos parecem configurar uma sociedade inclusiva e que vivenciamos um momento com preocupações de livre acesso aos bens da sociedade. Contudo, basta observar algumas calçadas e notar que a rampa não permite continuidade do trajeto e que vários são os obstáculos à pessoa que faz uso de cadeiras de rodas, por

exemplo. Existe um movimento lento para sanar a exclusão e promover a inclusão se observarmos os últimos anos, mas não são suficientes, é preciso investir em políticas efetivas para inclusão.

Seguindo essa tendência, nas escolas, variadas são as adequações, rampas e banheiros condizentes com o público infantil. Nas salas de aula, o mobiliário também recebe atenção para ser adaptado. Contudo, no que diz respeito ao dia a dia nas escolas as pesquisas têm demonstrado que embora muito tenha sido revisto, ainda perduram desafios e limites no que se refere ao como ensinar crianças com deficiências. Pensar uma pedagogia inclusiva tem despertado várias pesquisas, que enfocam sobre formação de professores, de leis que apresentam ações e orientações para efetivar uma educação inclusiva como a Declaração de Salamanca, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, entre tantas outras legislações, mas que ainda não permitiram uma inclusão escolar efetiva.

Desse modo, considerando o quantitativo de crianças com necessidades especiais é legítimo propor e repensar uma educação inclusiva, realmente para todos. Na esteira desse pensamento este estudo, de cunho teórico, buscou refletir os princípios pedagógicos da educação infantil; caracterizar o transtorno do espectro autista e relacionar os princípios do desenho universal de aprendizagem como uma proposta educacional equitativa à promoção de aprendizagem e desenvolvimento.

Princípios da Pedagogia Voltada para os Aspectos da Primeira Infância

A especificidade do atendimento de crianças na educação infantil teve relevo a partir da Constituição Federal de 1988, quando se tem a concepção de que as mesmas possuem esse direito assegurado em lei. Do mesmo modo, tem-se a homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, pela Lei nº 8.069, que destaca que as crianças são consideradas ainda no contexto da infância, até os doze anos incompletos e, para tanto, possuem

direitos e precisam ser preservadas de violência e maus tratos; além de, receberem atendimento escolar, de saúde, dentre outros aspectos pertinentes a uma infância plena.

Atendendo a este princípio legal da educação infantil, a qual é direito das crianças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, reforça este aspecto e define a formação específica para o profissional que atua nesta etapa, contemplando a formação mínima necessária, o curso de magistério em nível médio, ou, licenciatura em nível superior.

Nesse sentido, entende-se que, para a atuação com crianças que se encontram na primeira infância, os profissionais necessitam ter uma formação que lhes dê o entendimento do que representa estar nesse nível de desenvolvimento, quem é a criança, aspectos da organização pedagógica (educar) e de gestão, bem como o cuidar e o brincar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) trazem a concepção de criança, em seu artigo 4º, como alguém que possui seus direitos, é um sujeito histórico, que na vivência com o outro e com o mundo, interage, cria e produz cultura, é um ser de relações e de criação. Sobre este documento ainda norteador da concepção de criança nas práticas pedagógicas, Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 269) pontuam sobre a essência do documento:

As DCNEI/2009 compõem um documento que busca se desvencilhar da perspectiva desenvolvimentista da psicologia, assumindo um viés mais sociológico, que concebe a criança como sujeito histórico e de direitos. Define os princípios éticos, políticos e estéticos para serem seguidos pelas escolas na elaboração de suas Propostas Pedagógicas (PP) e pontua as brincadeiras e as interações como eixos sobre os quais devem assentar-se as PP.

Ainda, neste documento, encontra-se a definição de que a criança necessita ser o centro do planejamento na etapa da educação infantil, o que exige mais observação e atenção por parte dos educadores, de modo a atender as necessidades coletivas e individuais do grupo com

o qual se esteja trabalhando. Assim, no artigo 8º estão princípios a serem contemplados nas propostas pedagógicas:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 2).

Nos princípios destacados, vê-se as interações e a brincadeira como parte do pensar pedagógico com a primeira infância, em específico com crianças menores de seis anos, as quais quanto menores exigem maiores cuidados, atenção, que o ambiente e as atividades promovam segurança, aprendizado, socialização e descobertas. Assim, destaca-se que, os educadores precisam atrelar o educar-cuidar e brincar em seu planejamento, já estes são responsáveis por organizar o processo pedagógico, observando, como já exposto, as necessidades das crianças, os materiais disponíveis, os espaços – se estes promovem a acessibilidade (PIETROBON; FRASSON, 2018).

Pontua-se ainda, sobre as DCNEI (2009) que, estas abordam sobre se contemplar as diferentes linguagens e o atendimento à diversidade (crianças com necessidades especiais, quilombolas, do campo, com diferentes crenças/valores, dentre outros), tendo como foco a promoção da “[...] igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2009, p. 2).

A perspectiva inclusiva na educação infantil, conforme Pietrobon e Frasson (2018), está vinculada a práticas que possam abrir para o diálogo, a cooperação na realização de atividades, sendo os professores mediadores e promotores do desenvolvimento das crianças, observando suas particularidades, registrando seus avanços e permitindo sua participação nas propostas. A perspectiva de que, para se garantir um espaço inclusivo é necessário pensar não só no

acesso, mas também na permanência e avanço das crianças, é compartilhada por Carneiro (2012, p. 82):

O movimento denominado inclusão escolar é relativamente novo se considerarmos o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, sendo estas impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação. A educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar.

No que diz respeito à organização curricular e sobre o pensar em direitos de aprendizagem, relacionando sobre as questões de acesso e permanência na educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular (2017) traz esses direitos das crianças **pequenas** (4 a 5 anos e onze meses), **bem pequenas** (1 ano e sete meses a três anos e onze meses) e os **bebês** (0 a 1 ano e seis meses):

Figura 1 – Direitos de aprendizagem



Fonte: As autoras, a partir da BNCC (BRASIL, 2017).

A BNCC (BRASIL, 2017) embasa-se na concepção de criança das DCNEI (BRASIL, 2009) compreendendo a criança como ser social, de direitos e sujeito participante, portanto há o reconhecimento do protagonismo infantil, mediado pela ação pedagógica intencional, de modo que a BNCC se organiza por meio dos Campos de Experiência como um arranjo curricular com objetivos a serem contemplados para os saberes a serem explorados com as crianças. Contudo, não se podem observar estes indicadores do documento citado como algo rígido e burocrático, já que o foco são as crianças, e sobre estas precisa-se percebê-las, reconhecê-las em suas especificidades e relacionar os

saberes da vivência destas e os conhecimentos que se encontram no currículo da escola da infância.

Os Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós; Corpos, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – abrangem uma perspectiva interdisciplinar, que podem traduzir conhecimentos/saberes mais amplos e articulados com a proposta pedagógica institucional, mas sem perder de vista as crianças com as quais se trabalha, além disso há que ser ter políticas públicas e orçamento para sua efetivação:

Discutir direitos de aprendizagem e desenvolvimento é importante, mas não é no papel que eles ficam garantidos. Não basta que se redija e se aprove um documento ‘avulso’, sem políticas públicas e previsão orçamentária – e isso nossa história já mostrou em diversos momentos: ‘ou se forma professores ou se constrói escolas’, ‘ou se compra merenda escolar ou se compra brinquedos’. A implementação da BNCC requer que se considere uma multiplicidade de fatores que merecem destaque na agenda do Estado: exige investimentos na formação de professores, na construção de novas escolas, na qualidade dos espaços e dos materiais (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 275).

Os Campos de Experiência ao serem trabalhados na educação infantil exigem dos educadores que se tenha a criança como foco no planejamento, e que ocorra uma transição para os anos iniciais do ensino fundamental, haja vista que há componentes curriculares voltados ao campo disciplinar, embora seja indicado que as brincadeiras e o brincar sejam eixos das práticas nessa continuidade.

Aspectos e Características sobre a Criança com Autismo

O tema autismo é complexo e desafiador. O que causa o autismo? Um questionamento tão comum testemunhado há mais de uma década, porém, ainda carregado de inquietações e expectativas sobre sua origem, consequências, intervenções clínicas e pedagógicas.

Desde 1911, período em que Eugene Bleuder cunhou o termo autismo (AJURIAGUERRA, 1977) e, em 1943, Leo Kanner realizou uma descrição criteriosa e minuciosa de comportamentos incomuns que as crianças identificadas com o transtorno apresentavam (VOLKMAR; WIESNER, 2019), os campos científicos cada vez mais têm unido esforços na tentativa de decompor as multiplicidades de fatores e pluralidades de manifestações.

É sabido, de longa data, que o transtorno do espectro autista - TEA “figura entre as condições mais visíveis e conhecidas que afetam o desenvolvimento do cérebro” (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021, p.1). Portanto, sua gênese incide em aspectos biológicos e ambientais (DAWSON; MCPARTLAND; OZONOFF, 2020).

Whitman (2015, p. 35) destacou que o termo “deficiência do desenvolvimento”, diz respeito “a uma disfunção que emerge durante a porção mais precoce da vida (entre 0 a 22 anos). O quadro abaixo sumariza as causas, os processos e as deficiências do comportamento adaptativo.

Quadro 1- Causas, processos e deficiências do comportamento adaptativo associadas com as deficiências do desenvolvimento

Causas	Processos	Deficiências do comportamento adaptativo
Deficiências genéticas/ cromossômicas	Neurobiológicos (p. ex., estruturais, neuroquímicos e hormonais)	Cuidados pessoais
Pré-natais (p. ex., teratógenos como álcool, toxoplasmose, rubéola e AIDS)	Problemas sensoriais (p. ex., cegueira, surdez e hipersensibilidade)	Mobilidade
Perinatais (p. ex., hipóxia, prematuridade, baixo peso ao nascer)	Problemas motores (p. ex., coordenação motora fina e grossa)	Linguagem receptiva e expressiva

Pós-natais (p. ex., doenças como encefalite, lesão craniana, e situações como pobreza, abuso/negligência parental, violência nas proximidades do local de residência)	Problemas emocionais (p. ex., ansiedade e depressão)	Aprendizado Acadêmicos
	Problemas cognitivos (p. ex., problemas de percepção, inteligência e pensamento abstrato)	Vida independente Autossuficiência econômica

Fonte: Transposição de Whitman (2015, p. 36).

Os fatores *pré*, *peri* e pós nascimento que ocorrem nos primeiros anos de vida ou na adolescência comprometem significativamente “o funcionamento neurobiológico e psicológico, resultando, ao final, em uma deficiência” (WHITMAN, 2015, p. 37).

Em relação ao Transtorno do Espectro Autista, a deficiência do desenvolvimento pode ser percebida precocemente desde os primeiros anos de vida, assim como posteriormente. Os sinais de autismo podem ser observados antes de um ano de idade, considerando o desenvolvimento típico do bebê. Com base em Volkmar e Wiesner (2019) e no DSM-5 (APA, 2014), foi possível sistematizar uma série de ausências de habilidades comunicacionais e interacionais, assim como a presença de comportamentos restritivos e repetitivos à identificação de sinais precoces do transtorno, a saber:

- Antes de um ano de idade: tônus muscular muito rígido ou flexível demais ao ser pego no colo; não demonstra antecipação frente a uma ação do tutor, por exemplo ao ser pega no colo não estende os braços; não demonstra afetividade pelos membros familiares; não manifesta interesse por crianças ou pares que não são seus irmãos; não mantém contato visual e/ou físico com um membro familiar; não interage em atividades lúdicas com as pessoas; instabilidade emocional e comportamental, normalmente são facilmente perturbáveis ou extremamente difíceis de ser acalmado ou, ainda, muito passivo; não se interessa pelo rosto humano; não responde ao ser chamado pelo nome; não realiza

comportamentos de imitação; não compartilha a atenção com seu cuidador; não expressa sentimentos; não apresenta expressões faciais, ausência de balbúcio, por exemplo.

- Entre 12 e 36 meses: permanece a capacidade limitada de antecipação; evita contato visual com as pessoas; baixa mobilização para jogos interativos; labilidade emocional; limitada expressão de amorosidade pelas pessoas familiares; satisfação em isolar-se; não reage ao seu chamado pelo nome; desvia o olhar de objetos que outras pessoas estão em posse; excessiva necessidade de levar objetos à boca; esquiva-se ao ser tocado e manifesta comportamento de rejeição; sorriso social limitado; atraso na fala e habilidades de linguagem; ausência ou limite no uso de gestos; quando apresenta um pouco de fala manifesta-se de maneira robótica ou cantada; fala desconexa, estereotipada e repetitiva (ecolalia); comportamento persistente; irritação a pequenas mudanças no ambiente e fixação por determinado aspecto ambiental; insensibilidade a dor e a temperatura; reação adversa a ruídos e a texturas específicas (demasiada necessidade de tocar, cheirar objetos); extremo interesse em dirigir e fixar o olhar para luzes ou movimentos; maneirismos com as mãos ou os dedos, por exemplo.

A literatura é robusta em definir, com segurança, que com três anos de idade é possível ter clareza do diagnóstico de autismo clássico, antes disso, tem-se comportamentos observáveis do espectro autista. O diagnóstico da criança com TEA é realizado considerando as características individuais, a idade em que se detectou sinais do transtorno, o prejuízo e a gravidade das habilidades de comunicação, interação social e de comportamento.

Essa temática tem sido objeto de estudo de diversas áreas, em especial, da saúde e da educação. Em relação às pesquisas da área médica, o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2014) traz uma caracterização dos sinais de alerta e do diagnóstico precoce desse transtorno.

Whitman (2015) sintetizou as principais características frequentemente associadas com o diagnóstico do TEA, conforme quadro 2.

Quadro 2- Características frequentemente associadas com o autismo

Domínio/Processo	Característica
Sensorial	Hipersensibilidade, hiposensibilidade, evitação sensorial, busca sensorial, problemas de integração vestibular, proprioceptiva e sensorial.
Motor	Atrasos no desenvolvimento motor, problemas com coordenação motora fina e grossa, baixo tônus motor, problemas de planejamento motor, falta de destreza, dificuldades de coordenação.
Estimulação/ativação/emoção	Hiperestimulação, hipostimulação, temperamento difícil ou lento, alta reatividade emocional, fraca regulação emocional, medo generalizado, ansiedade, depressão, problemas motivacionais.
Cognição	Dificuldades de atenção, pensamento concreto, boas habilidades de “visualização”, fraco aprendizado incidental e por observação, falta de brincadeiras de “faz de conta”, problemas de funcionamento metacognitivo e executivo, dificuldades na solução de problemas, baixo rendimento social e sobre si mesmo (teoria de deficiências mentais), baixo Q.I. e retardo mental, competências <i>savant</i> .
Interação Social	Fraco contato visual, deficiências na imitação, atenção conjunta e referências sociais, baixa iniciativa de interações sociais, tendência a isolar-se, afeto social embotado e inapropriado, falta de empatia, baixo uso de gestos sociais, falta de conscientização sobre protocolos sociais e amizades superficiais.
Linguagem/comunicação	Problemas de comunicação (p. ex., falta de gestos sociais), ecolalia, deficiências na linguagem expressiva e receptiva, uso idiossincrático na linguagem, inversão de pronomes, linguagem em <i>script</i> , deficiências pragmáticas, fraca compreensão de leitura e fala coloquial.
Autorregulação	Falta de habilidades apropriadas de autorregulação, dificuldades de automonitoramento, autoinstrução e autoavaliação, deficiências na solução de problemas, incapacidade para solicitar e utilizar

	apoios instrumentais e emocionais, sinais de fraca autorregulação (impulsividade, distração, hiperatividade, TDAH, comportamento estereotipado e autoestimulador, interesses obsessivos e limitados, comportamentos compulsivos e ritualísticos).
Problemas comportamentais	Desobediência, agressividade, autoagressividade, problemas com o sono e com a alimentação.
Características físicas/problemas médicos	Aparência “normal”, circunferência craniana grande, convulsões.

Fonte: Transposição de Whitman (2015, p. 58-59).

O espectro autista compõe subcategorias que variam em nível de severidade e de perfil dos sintomas (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021), em relação aos especificadores de gravidade do TEA, esses foram sumarizados na Tabela 1, conforme proposto no DSM-5 (APA, 2014).

Tabela 1 – Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritivos e repetitivos
Nível 3 ‘Exigindo apoio muito substancial’	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamentos, extrema dificuldade em lidar com mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social e verbal não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade de comportamentos, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos / repetitivos aparecem frequentemente suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais de outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conservação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DSM-5 (APA, 2014, p. 52).

O rastreio precoce dos sinais de autismo possibilita intervenções pontuais para estimular o desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais, assim como estabelecer um programa de ensino estruturado para combater comportamentos

deletérios e indesejados, tão persistente no transtorno (VOLKMAR; WIESNER, 2019, p. 43),

Ainda, é importante frisar que nem toda criança com autismo terá comprometimento intelectual. Há casos, em que o nível intelectual de crianças com TEA é superior à média. Contudo, as dificuldades relacionais, de linguagens (verbal e não verbal) e de comportamentos, muitas vezes, prejudicam o desempenho e aprendizagem desses educandos (APA, 2014).

Atualmente, observa-se um crescimento excepcional no diagnóstico do TEA. Nesse sentido, estima-se que a prevalência do distúrbio tenha aumentado em função de que mais crianças têm tido acesso no que se refere à avaliação das características que compõem o espectro (APA, 2014). Assim como se observa uma ampliação no diagnóstico do TEA, verifica-se, também, que em âmbito clínico, as pesquisas expandiram vertiginosamente nas últimas décadas, na busca de aprimorarem a identificação precoce das causas do TEA.

Durante muito tempo, educandos com autismo eram matriculados em escolas especiais. Com o movimento da inclusão educacional e, também, a promulgação da Lei Brasileira nº 12.764 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), muitos infantis com autismo passaram a ter o direito e estarem matriculadas na educação infantil. Contudo, no aspecto educacional, apesar dos esforços empreendidos pelos docentes e pesquisadores da área da educação especial, ainda há muitos entraves na educação dessas crianças no ensino comum. Uma das possibilidades de tornar o processo ensino-aprendizagem equitativo configura-se na metodologia do professor, de modo que, cada educando é único e singular em suas características, estilos e ritmos de aprendizagem. A educação desse tempo deve, necessariamente, considerar os diferentes modos e possibilidades de aprender, levando em consideração os diferentes estilos de aprendizagem: visual, auditivo e sinestésico, por exemplo.

Desenho Universal de Aprendizagem: acessando o conhecimento

Segundo dados do censo escolar os alunos matriculados na educação infantil, no Brasil, em 2021 apontou um total de 62.415 crianças com necessidades especiais, matrícula proeminente se comparado ao número de matriculados nas creches 12.556. Na tabela constam os dados sobre o número de matrícula inicial na Creche e na Pré-Escola, da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino. Esses números permitem notar que na área rural as dificuldades de matrícula são maiores devido a diferentes fatores, como por exemplo, a falta de creches nesses espaços. Talvez este seja um indicador do número reduzido de matrículas na creche em área rural, configurando uma das limitações do acesso ao ensino na educação infantil.

Quadro 3- Matrículas na educação especial e educação infantil

Matrícula inicial Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)				
Unidades da Federação Dependência Administrativa	Educação Infantil			
	Creche		Pré- escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BRASIL				
Estadual Urbana	117	11	1.346	45
Estadual Rural	3	0	65	2
Municipal Urbana	11.129	11.065	54.871	6.977
Municipal Rural	1.307	482	6.133	463
Estadual e Municipal	12.556	11.558	62.415	7.487

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (2021). Organizado pelas autoras.

Após os dados gerais do Brasil, podemos observar o quantitativo de matrículas no Paraná, no que se refere à educação infantil, conforme destaca-se no quadro 4.

Quadro 4- Matrículas na Educação Infantil – Paraná

Ed. Infantil	Creche		Pré- escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
PARANÁ				
Estadual Urbana	2	0	1	13
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	483	1.108	2.611	881
Municipal Rural	9	11	114	12
Estadual e Municipal	494	1.119	2.726	906

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021. Organizado pelas autoras.

Como podemos observar, o número de crianças matriculadas nas creches é inferior ao da pré-escola. A rede municipal concentra o maior número de matriculados na creche e na pré-escola, e o número de crianças inseridos na área urbana é muito superior ao da área rural. Nesse sentido, podemos questionar: as crianças com deficiências somente apresentam tais comprometimentos na pré-escola ou a creche não está preparada para esse atendimento? A educação inclusiva é somente para a pré-escola? Mas o que é educação inclusiva? Como ocorre esse processo? A educação inclusiva é direcionada somente ao público com necessidades especiais na área urbana ou é para todos? Responder aos questionamentos requer lembrar alguns pontos essenciais, além das questões sobre acesso, enfocamos principalmente, o que se relaciona ao aprendizado.

Recorda-se que encontramos situações na educação e em especial na educação infantil quando tratamos sobre educação inclusiva, um certo despreparo dos professores ao se depararem

com situações nas quais as classes apresentam alunos público alvo da educação especial. A insegurança perante o diferente gera angústia e medo, o professor questiona sua formação, suas habilidades para atendimento diferenciado no caso do aluno com Síndrome de Down, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), cegueira e tantas outras necessidades especiais. É justamente nesse ponto que convêm pontuar, apoiadas nas palavras das pesquisadoras que,

As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula (ZERBATO e MENDES, 2018, p. 148).

Desta maneira, constitui-se tarefa necessária o debate sobre a organização do trabalho pedagógico do professor para efetivar a educação inclusiva. Em linhas gerais são pensadas estratégias físicas para mudanças no ambiente da sala de aula, sobre os materiais didáticos. Em relação as práticas pedagógicas, muitas vezes são mobilizadas equipes multifuncionais nas secretarias municipais e/ou indicações de profissionais que possam direcionar o professor para a condução das propostas educativas numa perspectiva inclusiva. Mas na prática diária a organização do trabalho pedagógico acaba sendo tarefa específica do professor. E essa organização quando realizada individualmente pelo professor pode não atender às necessidades do aluno resultando numa inclusão aparente, ou em outros termos uma exclusão, na qual a criança com necessidades especiais, permanece na sala mas não desenvolve as atividades com a “turma considerada normal”.

Na verdade, observamos que na prática pedagógica, devido a diferentes fatores quando existe uma heterogeneidade no agrupamento de alunos, isso já é motivo para preocupações. O planejamento único para uma classe e o número de alunos compromete muitas vezes um atendimento individualizado.

Planeja-se para uma classe e o resultado aponta que nem todos aprendem devido suas particularidades e necessidades. Assim, quando são detectadas dificuldades no processo de aprendizagem recorre-se a alternativas pedagógicas que envolvem o período contrário de estudos e as classes de apoio¹. Recordar-se que as críticas ao ensino que promove adaptações e não potencializa o desenvolvimento individual nem leva em consideração a diversidade dos alunos acaba sendo ineficiente, pois:

A abordagem de ensino tradicional de “tamanho único para todos” mostrou-se insuficiente para atender à diversidade do aluno em aprendizado contemporâneo. É possível citar duas linhas teóricas que foram desenvolvidas para superar a falha dessa abordagem. A primeira, chamada de teoria dos estilos de aprendizagem, propõe acomodar o conteúdo educacional de acordo com as preferências individuais do aluno, e a segunda, conhecida como DUA, propõe projetar configurações educacionais flexíveis e acessíveis, sem adaptação (RIBEIRO e AMATO. 2018, p. 128).

Nessa perspectiva, entender que a escola inclusiva e em especial na educação infantil requer, “entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149).

Contudo, convém lembrar que muitas vezes na escola da infância são confundidas as questões sobre “adaptação curricular com adaptação de atividades didáticas” (RIBEIRO; AMATO, 2018). Nesse sentido, é necessário compreender que:

A adaptação curricular deve ocorrer porque os alunos são diferentes entre si e necessitam de estratégias, metodologias, avaliações e objetivos de

¹Sala de recursos multifuncionais: Espaço localizado nas escolas de educação básica em que se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). É constituída por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atender a escolas com alunos da educação especial. As salas de recursos multifuncionais podem ser implementadas por meio de programa federal ou por recursos próprios dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2004)

aprendizagem específicos para eles, ou seja, de um conjunto de práticas pedagógicas que garantam acesso ao conteúdo acadêmico. Adaptar as atividades é apenas um item desse processo maior. Quando se adaptam as atividades sem essa reflexão, improvisa-se e não se garante o desenvolvimento acadêmico e cognitivo desses alunos (RIBEIRO e AMATO, 2018, p. 145).

Levando em consideração os apontamentos elencados reporta-se a alguns indicadores e orientações sobre a proposta do Desenho Universal de Aprendizagem - DUA. Nessa proposta é necessário ter o entendimento que a organização do trabalho pedagógico, espaço físico, materiais didáticos e metodologias devem ser pensados e estabelecidos para o atendimento igualitário proposto para todos os alunos numa classe de educação infantil. Uma das indicações sobre o DUA que permite pensar atividades para o coletivo tem como base o entendimento de que:

Nem todos os alunos têm acesso ao currículo, porque a escola planeja suas ações para um único tipo de aluno e desconsidera que os alunos diferem entre si nos aspectos físico, intelectual, social, cultural, econômico, nas habilidades, nos interesses e nas aptidões. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) procura atender a essa diversidade por meio da utilização de vários recursos (pedagógicos e tecnológicos), materiais, técnicas e estratégias, facilitando a aprendizagem e, conseqüentemente, o acesso ao currículo (RIBEIRO e AMATO, 2018, p. 126).

Nessa perspectiva, é necessário entender a proposta de flexibilização do currículo em quatro componentes, ou seja, repensar sobre: objetivos, avaliações, métodos e materiais, isto porque, segundo Ribeiro e Amato (2018) com base em Cast (2014), há para o DUA, quatro componentes que necessitam ser flexibilizados no que tange ao currículo:

1. Objetivos: rol dos conhecimentos e habilidades que os alunos devem dominar e desenvolver. 2. Avaliação: verifica o processo de aprendizagem do aluno e faz ajustes no ensino; aponta para o currículo, não para o aluno. Verifica a evolução do aluno ao longo do percurso. Não deve oferecer um único meio de resposta e o resultado é um indicador do conhecimento. 3. Métodos: devem estar de acordo com cada rede; a) afetiva (níveis de desafios

diferentes, recompensas, opções de ferramentas, contexto da aprendizagem); b) estratégica (modelos flexíveis de desempenho, feedback contínuo, prática como suporte, oportunidade de mostrar as habilidades); c) reconhecimento (fornecer vários exemplos do conteúdo, várias mídias e recursos). Os métodos devem estar de acordo com a necessidade de cada aluno e incluir todos os alunos num ambiente colaborativo. 4. Materiais: devem estar alinhados com as metas de aprendizagem; envolver os alunos para que se tornem proativos (CAST, 2014. apud RIBEIRO; AMATO 2018 p. 127)

A proposta do DUA é mais ampla do que apenas adaptar atividades e/ou metodologias na sala de aula, pois requer uma educação inclusiva na qual o atendimento individual ocorre no coletivo.

Portanto, a educação inclusiva em espaço infantil ao rever objetivos, avaliação e ao propor os métodos e materiais que envolvem todos os alunos cumpre ao instituído na lei do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual determina, em termos legais, para implementação da educação inclusiva,

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - **sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades**, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir **condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem**, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para **atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.** (BRASIL, 2015).

Como é possível observar, o poder público deverá organizar ações para direcionar os seus sistemas de ensino para que promovam uma educação inclusiva mediante organização de projetos pedagógicos para o atendimento educacional, levando em consideração as características do aluno com deficiência na busca de sua autonomia. Para isso, determina o aprimoramento das

condições de acesso, permanência e aprendizado. É a partir dessa perspectiva inclusiva que, novas orientações surgem para melhoria do sistema educativo e da pedagogia inclusiva.

Encontramos na literatura alguns encaminhamentos práticos que permitem entender como o DUA pode ser melhor implementado na sala de aula.

a) Dividir a atividade em partes: Quebrar uma atividade longa ou complexa em diversas partes faz com que o aluno se motive em terminar cada uma. O professor pode, ainda, dar intervalos constantes para alunos que necessitem de estimulação sensorial ou possuam baixo limiar de atenção. Exemplos de como implementar essa prática: - Em uma aula de 50 minutos, parar a cada 20 minutos, fazer que todos os alunos se levantem e digam uma coisa que aprenderam até então. - Para alunos com maior dificuldade, a cada dez minutos ou a cada cinco questões respondidas, permitir que se levantem e deem uma volta na carteira ou conversem com o professor (ORSATI, 2015, p. 103).

O Desenho universal de aprendizagem permite que:

As aulas, lições e atividades escolares devem ser planejadas considerando as necessidades de todos os alunos. Isso significa que necessidades sensoriais (visuais ou auditivas), necessidades de movimento, de suporte individualizado, entre outras, devem ser levadas em conta para desenvolver um plano de ensino ou uma lição. Mas é possível que nesse momento você pense: “Mas é impossível incluir todas as necessidades?”, ou mesmo: “Não temos tempo para desenvolver essas tarefas adaptadas”. Existem pesquisas que respondem a essas questões e apontam para fatores que auxiliam no desenvolvimento de uma sala de aula que inclua as necessidades dos alunos: 1) Colaboração com outros professores: Troca de ideias e diálogo sobre atividades que já foram realizadas e deram certo podem otimizar o tempo dos profissionais. 2) Comunicação com pais: Saber como a criança aprende melhor em casa e em outros locais pode auxiliar em ideias para a sala de aula (ORSATI, 2015, p. 97).

Para além das sugestões que considera as necessidades das crianças em sala de aula na educação infantil, o DUA apresenta alguns conceitos que permitem responder alguns questionamentos para organização das atividades, conforme o quadro 5.

Quadro 5- Orientações sobre o Desenho Universal na Aprendizagem.

Orientações sobre motivação do aprendiz	Orientações sobre apresentação do conteúdo	Orientações sobre estratégias
O “porquê” do aprendiz	O “o quê” do aprendiz	O “como” do aprendiz
Mobilizar o interesse do aluno utilizando diferentes estratégias.	Os conteúdos e conceitos devem ser apresentados de maneiras diferentes.	Observar e buscar diferenciar como os alunos experienciam a aula e o aprendiz.
Seleção de conteúdos que despertem o interesse dos alunos.	Possibilitar diferentes opções para compreensão e vários exemplos e desafios.	A evolução do aluno durante o processo fornece pistas para melhoria do ensino.
Proporcionar modos diferenciados de envolver-se sobre o aprendiz.	É essencial utilizar diferentes modos na apresentação dos conteúdos.	É essencial que o feedback seja contínuo.

Fonte: Organizado pelas autoras. Com base em Heredero(2020) e Ribeiro- Amato (2018).

Portanto, a implementação do DUA vai permitir a flexibilização do currículo e minimizar as dificuldades no aprendiz das crianças. Conforme expõe Heredero (2020), essa proposta permite opções e alternativas diferenciadas para o aprendiz do aluno. Também explica que, aqueles alunos que se encontram em diferentes níveis de aprendiz, os superdotados ou com deficiências podem se beneficiar com o desenho curricular dessa proposta, pois o DUA permite um planejamento flexibilizado para atender todos os alunos a partir de suas necessidades, permitindo progredir a partir do estágio onde se encontra e não do estágio do aprendiz que o professor imagina que o aluno se encontra. Além disso, na LDB 9394/96, consta que as escolas devem atender todos os alunos garantindo um ensino de qualidade, e no art. 29, está explicitado que: “A educação infantil, primeira etapa da

educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Portanto, cabe à escola que oferta a educação infantil e creches buscarem práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem dos alunos.

Considerações Finais

As considerações trazidas à tona nesse texto, permitem auxiliar no debate sobre o DUA como uma alternativa na inclusão na educação infantil. O propósito primeiro do enfoque sobre essa temática recai na ampliação e divulgação da necessidade de rever as práticas pedagógicas disponíveis e em curso para essa etapa de ensino.

Como mencionado, a educação da infância requer formação de professores ampliada e consistente, com conhecimento teórico e prático para uma educação que esteja vinculada ao educar, ao cuidar e ao brincar.

Retomamos princípios e orientações que permeiam a educação enfocando o autismo e a metodologia com base no DUA. Reconhecer, a necessidade de reformulação de políticas públicas inclusivas e metodologias mais condizentes com as necessidades da criança se apresenta como uma necessidade no momento atual. Reconhecer que a educação é dinâmica e, por isso, requer revisão de conceitos, metodologias, planejamentos, recursos, objetivos e um currículo flexibilizado é tarefa urgente para a efetivação da educação que se quer inclusiva.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AJURIAGUERRA, Julian de. **Manual de Psiquiatria Infantil**. Barcelona: Toray-Masson, 1977.

BERNIER, Raphael A.; DAWSON, Geraldine; NIGG, Joel T. **O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista: fazendo escolhas certas para o seu filho**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 30 de março de 2022.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 10 de março de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei->

12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.htm. Acesso em: 10 de mar. de 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008b. Seção 1, p. 1

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis educacional**. Vitória da Conquista, v.8, n.12, p. 81-95, jan./jun., 2012.

DAWSON, Geraldine; MCPARTLAND, James C.; OZONOFF, Sally. **Autismo de alto desempenho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

HEREDERO Eladio Sebastian-. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, out./dez., 2020.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

ORSATI, Fernanda Tebexreni. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, 19(107):213-22, 2013.

ORSATI, Fernanda Tebexreni. **Práticas para a sala de aulas baseadas em evidências** [livro eletrônico] F. T. O. [et al.]. São Paulo: Memnon, 2015.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; FRASSON, Antonio Carlos. Célestin Freinet e a possibilidade de uma prática inclusiva com crianças. In: VASSÃO, A. M. (org.). **Acessibilidade e inclusão: algumas perspectivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 47-60.

RIBEIRO, Gláucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. ISSN 15190307. <http://dx.doi.org/10.5935/cadernos-disturbios.v18,n2,p.125-151>, 2018.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2019.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books do Brasil, 2015.

ZERBATO, Ana Paula.; MENDES, Enicéia Gonçalves. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, vol. 22, núm. 2, Abril-Junho, pp. 147-155. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

CAPÍTULO 5

JEAN PIAGET E PAULO FREIRE: LEITURAS SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA

Franciele Clara Peloso
Eliane Paganini da Silva

O presente texto pretende compreender, discutir e refletir criança e infância sob a perspectiva de dois autores, Jean Piaget e Paulo Freire. De maneira geral, explicitamos aspectos da teoria dos autores para compreender a criança e a infância.

Somos duas professoras/educadoras do Ensino Superior, que ministram a disciplina de Didática para cursos de Licenciatura. Uma de perspectiva piagetiana, outra de perspectiva freiriana. Nossos estudos se desenvolveram em circunstâncias e com objetivos diferentes. Uma estudando especificamente a obra de Piaget e sua utilização nos processos de construção da identidade docente. A outra estudando especificamente a obra de Freire e sua reinvenção nos processos de educação da infância. Ao nos aproximarmos iniciamos o diálogo sobre as matrizes teóricas de ambos intelectuais e percebemos a intersecção de nossos estudos: a utilização das duas correntes pedagógicas, com o intuito de transformação social e que passam, também, por compreensões sobre criança e infância.

Trata-se de um estudo inicial, teórico e realizado a partir da análise das obras dos autores supracitados, bem como da compreensão de aspectos específicos presentes em obras que nos trazem elementos para pensar o campo de estudos da infância.

Jean Piaget em seus estudos não se dedica especificamente a definir a infância, mas cremos que determina isso no decorrer de suas obras, indicando uma perspectiva de infância especialmente

quando atrelamos isso às defesas que fez, por meio de seus estudos sistemáticos sobre a criança, acerca da diferença entre o pensamento do adulto e da criança. Em sua obra “Psicologia e Pedagogia” (1998), Piaget indica as principais características que podem diferenciar o pensamento adulto do infantil. Seus estudos não se dedicaram, na sua grande maioria, a aspectos sociais da infância, mas se mostraram eficazes para entendermos a criança do ponto de vista epistemológico, e esse processo levou a psicologia da criança a outros patamares e descobertas.

Paulo Freire em seus estudos também não se dedica especificamente a definir infância, no entanto, sua obra mostra-se possível de subsidiar reflexões decorrentes de diferentes campos de estudos e temáticas, as quais tenham por base a construção de processos educativos, como instrumentos elementares para promover a tomada de consciência, a humanização e a libertação das pessoas. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (2005) discute aspectos da Pedagogia que trazem o oprimido como sujeito histórico capaz de transformação social, especialmente em sociedades onde a dinâmica estrutural favorece ao opressor. Para tanto, Freire discute o processo de humanização e desumanização das pessoas dentro do contexto sócio-histórico. Fiori (2005, p. 07) afirma que “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: pensa ideias, pensa existência”. Nesse sentido, acreditamos que aproximar os pressupostos freirianos à educação da infância seja colaborar para que as crianças, principalmente as das classes populares, possam ter a sua experiência significada na história, uma vez que subjogadas a uma compreensão de existência que desconsidera a sua realidade por concepções hegemônicas euro-norte centradas sobre criança e infância.

Assim, inicialmente abordaremos algumas reflexões, sem a pretensão de julgamento, do ser criança e da perspectiva de infância para Piaget, considerando seu ponto de vista biológico e as implicações para o desenrolar do mundo social. Na sequência apresentamos como os pressupostos freirianos podem ser recriados na Educação da Infância, a partir da análise da obra de Freire

“Pedagogia do Oprimido”. Finalizaremos sinalizando o diálogo possível entre os dois intelectuais ao se pensar criança e infância.

A criança e a infância na teoria de Jean Piaget

O referido autor, não traz uma definição específica sobre a criança em suas obras, porém, em algumas aborda de forma mais evidente o que é a criança para ele, entre elas escolhemos para nos pautar, “*Psicología del niño*” (PIAGET e INHELDER, 2015), “*Psicologia e Pedagogia*” (1998), “*O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança*” (1978) e o “*Juízo Moral na criança*” (1994). A obra *Psicología del niño* (2015), foi reorganizada e reeditada recentemente com a ajuda de Juan Delval organizando a introdução, índice e prólogos, possibilitando uma facilidade na leitura do original que versa de 1969, contemplando então sua 18ª edição. Esta introdução nos ajuda a conhecer Piaget e a essência de sua teoria, conforme segue:

No início de seus trabalhos, ainda muito jovem, Piaget se dedica a questões relacionadas a biologia, sua formação inicial, porém na sequência de sua vida acadêmica se dedica ao estudo da filosofia o que o leva a se preocupar com o estudo sobre o conhecimento. “Pouco a pouco foi elaborando sua ideia de que o problema do conhecimento deve se estudar através de sua gênese, e dizer de como passa de um estado de menor conhecimento a outro maior e isso devia ser feito utilizando os métodos da ciência experimental. Refletindo sobre isso Piaget chegou à conclusão de que a gênese dos conhecimentos pode ser estudada na história e no indivíduo, sendo que não encontrou estudos satisfatórios sobre a psicogênese decidiu começar por eles”. (PIAGET e INHELDER, prólogo de DELVAL, 2015, p. 14, tradução nossa).

Em 1919, participando dos estudos de Binet e Simon acerca dos testes de inteligência, tendo como função padronizar os mesmos, se concentrou em compreender as razões pelas quais as crianças tinham dificuldade para entender as perguntas e as respondiam de forma equivocada. Nesse sentido, iniciou um trabalho de conversas com as crianças no intuito de se aprofundar nessas dificuldades, surge então o que posteriormente ele

denominou de método clínico (PIAGET e INHELDER, prólogo de DELVAL, 2015, p. 14, tradução nossa).

Tais apontamentos biográficos nos remete a uma importante consideração, a ideia de criança e até de infância considerando o pensamento piagetiano, Piaget desde sempre se importou em ouvir a criança, em dar voz a elas, de uma forma que talvez antes nunca o tivessem feito. Se preocupou com o que realmente pensavam e as incomodava, mesmo que seus questionamentos fossem sobre o conhecimento cognitivo e não sobre suas preocupações sociais e ou afetivas. Entendemos aqui uma perspectiva de infância em que o ponto forte é o indivíduo sim, porém um indivíduo que até o presente momento era invisível aos olhos da sociedade adulta. Se hoje podemos perceber a infância como um momento ímpar e que deve ser considerado em sua plenitude e ser respeitada em seu momento sócio-histórico, é porque antes passamos a perceber aquele ser como um indivíduo com suas particularidades e identidades.

A ideia central de Piaget é que o sujeito constrói sua inteligência e seus próprios conhecimentos de uma maneira ativa, a partir de sua própria ação, e que o desenvolvimento psicológico é um processo adaptativo que prolonga a adaptação biológica. (PIAGET e INHELDER, prólogo de DELVAL, 2015, p.14, tradução nossa).

Dessa teoria surge sua posição de construtivista, afirmando não ser nem empirista, nem inatista, porém muitas vezes é visto como fazendo parte de uma ou de outra dessas correntes. Cabe ressaltar, por ser um equívoco comum, que para Piaget essa construção interna não acontece somente da atividade do sujeito sem outras prerrogativas, é preciso que haja a ação proveniente do meio social, e então os processos internos são subsidiados pelos processos e relações sociais, promovendo desenvolvimento. Nesse sentido, o autor supracitado afirma que:

As influências do ambiente adquirem uma importância cada vez maior a partir do nascimento, tanto o ponto de vista orgânico como o mental. A psicologia da criança não pode, pois, limitar-se a recorrer a fatores de maturação biológica, já que os fatores que há de se considerar dependem

igualmente do exercício ou da 107 experiência adquirida, assim como a vida social em geral (PIAGET e INHELDER, 2015, p. 21).

Traremos agora a discussão para os fatores que levam ao desenvolvimento, o que em nosso entender diz muito sobre a concepção de Piaget sobre o ser criança.

Para o autor há uma sucessão de três grandes construções, que se prolongam e se reconstróem no decorrer do processo em novos planos que preveem por sua vez aspectos já desenvolvidos no plano anterior. Uma etapa não é vencida pela outra, superada pela anterior, ela é sim reconstruída sob bases anteriores, dando origem a um novo conjunto de estruturas.

Os critérios para os grandes estádios ou períodos propostos por Piaget são assim descritos por ele:

- Sua ordem de sucessão é constante, mesmo que as idades médias possam variar de um indivíduo para outro, segundo seu grau de inteligência ou de um meio social a outro;
- Cada estádio se caracteriza por uma estrutura de conjunto em função da qual se podem explicar as principais reações particulares;
- Estas estruturas de conjunto são interativas e não são substituídas umas por outras: cada uma proveniente da precedente, integrando-a como uma estrutura subordinada, e preparando a seguinte, integrando- se antes e depois dela. (PIAGET, 2015, p. 127-128).

Piaget (1978), assevera que alguns fatores são importantes para a construção desses estádios e promover o desenvolvimento da criança. O **primeiro** deles é “a hereditariedade, a maturação interna”, porém ressalta que este “é insuficiente porque não existe nunca no estado puro e isolado”. O **segundo** fator, “a experiência física, a ação dos objetos” são sem dúvida essenciais, porém mais uma vez não é suficiente por si só, e por isso em momento algum pode se afirmar que a criança só por exercer sua atividade (manipulação do concreto) esteja se desenvolvendo, essa ação deve ser entendida como algo mais profundo, algo que precisa dos demais fatores para ser alcançado. O **terceiro** fator, é a “transmissão social, o fator educativo, no sentido amplo”, que apesar de ser

determinante, não é suficiente por si só. Piaget indica então um **quarto** fator que auxilia na integração dos anteriores, é a *equilíbrio*, o autor nos lembra que *equilíbrio* não tem o sentido estático, mas no sentido de “*equilíbrio progressiva*”. (PIAGET, 1978, p. 224).

Tais apontamentos demonstram que Piaget em sua teoria, considera o social como um dos fatores que promovem o desenvolvimento, podendo haver *decalagens* nesse processo, e dessa forma entendemos que considera a importância da história de vida pela qual a criança está submetida para a promoção de seu desenvolvimento pleno, não desconsiderando a importância das transmissões sociais como um dos fatores de desenvolvimento.

Da mesma forma quando se refere à educação e ao ensino assegura a importância de tornar a criança um sujeito ativo no processo de desenvolvimento (lembrando que ativo para Piaget engloba os fatores mencionados acima, não a atividade pura e simples, dissociada de significado), o que não significa desconsiderar por completo o processo de transmissão, porém compreender que só esse processo não é suficiente para o desenvolvimento.

Para Piaget (1998, p. 163) a escola tradicional, por exemplo, que se pauta basicamente em uma perspectiva unicamente baseada pela transmissão, “tratou criança como pequeno adulto desprovido de conhecimentos e experiência. Sendo a criança, assim, apenas um adulto ignorante, a tarefa do educador não era tanto de formar o pensamento, mas sim de equipá-lo”. Segundo o autor, é necessário compreendermos a criança e a infância como um momento em que: “O pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso” sendo o objetivo da educação:

compor a razão intelectual e moral; como não se pode moldá-la de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituí-la ela mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade (PIAGET, 1998, p. 63).

Piaget acredita (1998, p. 154) que quatro pontos expõe o valor de uma educação moderna, sejam eles: a) a significação da infância; 2) a estrutura do pensamento da criança; 3) as leis de desenvolvimento; e 4) o mecanismo da vida social infantil. Nesse sentido exprime que

A infância não pode ser encarada como um mal necessário pode ser encarada como um período útil procurando uma adaptação progressiva ao meio físico e social

e define assim esse período:

Infância é precisamente ter que encontrar esse equilíbrio por uma série de exercícios ou de condutas *sui generis*, por uma atividade de estruturação contínua, partindo de um estado de indiferenciação caótica entre o sujeito e o objeto (PIAGET, 1998, p. 157).

No campo social a obra “O Juízo moral na criança” (PIAGET, 1926) foi uma de suas produções mais significativas e o autor expõe o processo evolutivo acerca das noções da autonomia. As crianças progredem de uma **anomia**, com ausência de regras e normas, sendo as relações e normas determinadas por necessidades básicas, para **processos e relações heterônomos** que interpõe o respeito pela autoridade e o cumprimento de regra por obediência, culminando na aquisição da **autonomia** propriamente dita em que há os princípios ético e a noção de justiça como fatores importantes para o estabelecimento de acordos e regras mútuas. Em suma Piaget (1994) defende os trabalhos em grupo, de forma colaborativa e o *self government* como mais adequados e contextualizados com os resultados de suas pesquisas acerca da psicologia da criança.

Paulo Freire, as Crianças e a Infância: uma leitura da Pedagogia do Oprimido

Freire, em sua extensa obra, propunha recriar as relações sociais, afirmando as pessoas como sujeitos de sua transformação no mundo, com o mundo e com as outras pessoas e, a partir dessa

compreensão, estabelecer uma sociedade mais justa e fraterna. As discussões das obras de Paulo Freire são complexas. Embora Freire seja, majoritariamente, reconhecido por sua contribuição à educação de pessoas adultas e, mais especificamente, na educação popular, consideramos que sua obra é marcada por questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, logo, podem subsidiar reflexões de tantas outras temáticas. Ele não escreveu, especificamente, sobre criança e infância. Entretanto, nas últimas décadas, a obra freiriana tem sido estudada por pesquisadoras e pesquisadores que o aproximam à educação da infância. Nesse sentido, podemos citar as produções de Silva (2005), De Angelo (2006), Silva e Santos Neto (2008), Peloso (2009), Peloso e Paula (2011; 2020; 2021), Barbosa e Nunes (2012), Silva e Silva (2018), Silva e Mafra (2020) e Kohan (2018).

Para a discussão que nos propomos aqui consideramos a análise do livro “Pedagogia do Oprimido” (2005), por entender que este livro constitui a força da teoria freiriana e que, a partir dessa base, outras tantas formulações são possíveis.

O livro “Pedagogia do Oprimido”, é considerado o principal livro de Paulo Freire. De acordo com Green (2016) essa obra é referência mundial, é encontrada como a terceira publicação mais citada em trabalhos da área das humanidades. Nela, discute-se sobre os mecanismos opressivos presentes na sociedade, em especial na Educação, que servem ao sistema mercadológico e propunha um método abrangente, pelo qual o humano poderia se tornar *ser* humano através da palavra, a qual passa a ser cultura que conscientiza e politiza. Em “Pedagogia do Oprimido” Freire (2005) nos indica sua concepção de natureza humana situando o ser humano como um ser de relações que se estabelecem no mundo, com o mundo e com as outras pessoas. A partir dessa concepção Freire (2005) evidencia as condições de opressores e oprimidos e nos dá uma alternativa de transformação: sua formulação dos pressupostos da educação libertadora, que tem em sua base um projeto metodológico sustentado pelo diálogo.

De acordo com Scocuglia (2001) essa obra representou o ponto de partida de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, isso em termos de fundamentação socioeconômica e política, pois nas duas obras que a antecederam (*Educação e Atualidade Brasileira* e *Educação como Prática da Liberdade*) esse posicionamento não foi explicitado claramente. Ainda, de acordo com Scocuglia (2001) é possível afirmar que é na *Pedagogia do Oprimido* que Freire começou a explicitar a politicidade do ato educativo, nesse sentido, passou a defender que o processo educativo com vistas à modificação da realidade opressora e para a eliminação da consciência do opressor introjetada no oprimido, deveria ser realizado por meio de uma ação político-dialógica.

O projeto educativo pensado por Freire, pautou-se em premissas éticas de humanização. Alguns conceitos centrais de sua obra como: diálogo, humanização, autonomia, liberdade, autoridade, diversidade, dentre outros, fundamentam uma concepção de mundo ancorada na possibilidade da existência concreta - de ser gente no mundo - de todas as pessoas.

A liberdade é uma condição humana essencial. As pessoas que são privadas da liberdade por sistemas opressores e pelas desigualdades sociais são destituídas de seus direitos básicos de existência. Pensar na educação da infância de diferentes crianças e classes sociais implica refletir sobre as formas de atendimento, atenção e cuidado que vem sendo ofertadas a esta população ao longo da história e as concepções de ser humano, de mundo e existência que envolve essas crianças e infâncias. Assim, refletir sobre esta perspectiva implica entender como as crianças estão sendo educadas para desenvolverem a sua autonomia e terem as suas ideias e expressões respeitadas.

Paulo Freire foi um clássico ao estudar os mecanismos opressores da sociedade e auxilia a refletir sobre o contexto sociopolítico entre as classes populares e as elites, nesse sentido, é possível encontrar elementos significativos para pensar as infâncias, em especial, as das classes populares em sua obra.

Freire foi um dos precursores da Educação voltada para as Classes Populares e conhecedor da realidade brasileira. Ele fomentou várias discussões a respeito da libertação das pessoas; defendendo que a Educação é direito de todos, é processo de humanização; vocação para *ser mais*. No entanto, esta vocação, que é a da humanização, é negada frente à injustiça, a exploração, a opressão e a violência dos opressores e afirmada no “anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2005, p. 32).

Frente a essa consideração, podemos afirmar que, também, as crianças quando concebidas num processo de vir a ser, não são consideradas seres humanos, enquanto crianças, ou seja, são logo destituídas de sua humanidade, ou melhor, nascem e vivem sem humanidade até obterem condições de participar da vida adulta (PELOSO e PAULA, 2011). Kramer (2003, p. 21), explica que as crianças, na maioria das vezes, são concebidas como objetos, como abstração; não se leva em conta as diferentes classes sociais em que estão inseridas, para tanto: “Tratar as crianças em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância [...]”.

Ainda de acordo com Kramer (2003) é possível afirmar que as crianças das classes populares são concebidas em termos abstratos e que, na realidade, não têm como acompanhar os padrões pré-fixados. Uma infância caracterizada pela falta de vários fatores importantes para o seu pleno desenvolvimento, por aquilo que não é; que não tem e não conhece. Uma infância fundamentalmente alimentada e compreendida pela negação de sua humanidade.

Os estudos recentes sobre a infância consideram o conjunto de experiências vividas pelas crianças em suas realidades históricas, geográficas e sociais (SARMENTO, 2003; ARROYO, SILVA 2012; PELOSO, 2015; PELOSO e MELLO, 2017). Nesse sentido, Kuhlmann Junior (2007) afirma que considerar as crianças como sujeitos históricos e sociais é se desvencilhar de discursos sobre a representação que as pessoas adultas têm das crianças e da infância e sim articular um discurso que considere as crianças concretas,

identificadas nas relações sociais em seus lugares históricos, geográficos, culturais, políticos e sociais e, além disso, reconhecê-las como produto e produtoras da história.

Pensar a criança, de modo a fazer e ser história em diferentes momentos e situações, só é possível quando a criança é compreendida como sujeito histórico e social, como *alguém que é e está sendo*. Definir a criança como sujeito histórico e social é conceber a infância como experiência humana. É acreditar que a infância é parte integrante da história de todas as pessoas e não apenas um momento transitório da vida.

Nesta perspectiva, está associado o entendimento que Freire tinha do ser humano na sua busca do *ser mais*, expresso na *Pedagogia do Oprimido*. Freire entendia o ser humano, como inconcluso, inacabado e por isso acreditava na sua capacidade de agir com autonomia diante do mundo, de esperar, de querer conhecer, de *ser mais*. Estes aspectos estão associados à questão de que os seres humanos estão no mundo, com o mundo e com os outros, ou seja, o ser humano se faz inconcluso à medida que reconhece a sua historicidade, que está associada aos condicionantes sociais e culturais.

Durante a história, sempre existiu uma pluralidade de infâncias e de jeitos de ser criança. Academicamente, sujeitou-se, por muito tempo, a busca por uma unanimidade de concepção sobre infância. A ideia de uma concepção única ou ideal esteve vinculada junto aos estudos acadêmicos, à religião, à política, dentre outros campos. Essa concepção dominante de infância desconsiderou aspectos como sexo, classe social, cultura, espaço físico e geográfico onde a criança vivia/estava, a relação estabelecida com as pessoas adultas, a época em que se era criança. Sarmiento (2008) assevera que essa imagem dominante construída sobre a infância afirma as crianças como invisíveis e nós acrescentamos, como oprimidas.

Assim, Freire (2005) nos ajuda a pensar as crianças como sujeitos, como agentes ativos do processo de construção de sua infância e destacamos que isso não significa que elas não precisem

de uma pessoa adulta responsável para orientá-la, num sentido dialógico, durante a sua experiência infantil - essa é nossa perspectiva. Compreendemos a infância como condição para a existência humana (SILVA, 2005) e acrescentamos que a infância também é condição de experiência humana. Essa compreensão propicia o entendimento da criança como *alguém que é e está sendo* no mundo, com o mundo e as outras pessoas.

Os pressupostos freirianos são considerados por Kramer (2003) como marco fundamental para pensar os processos relacionais entre as pessoas, gerações e contextos. A autora citada afirma que Paulo Freire considera as crianças e as pessoas adultas como cidadãs, que se produzem e são produtoras da história. A autora afirma, ainda, que a práxis presente nas obras de Freire fornece subsídios para a constituição de um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado, “capaz de fermentar e fomentar uma prática de pesquisa em que ela – a criança – jamais seja tida como objeto” (KRAMER, 2003, p. 25).

Por fim, destacamos que o projeto educativo proposto por Freire é anunciador do ser humano plural. Destarte, seus pressupostos podem ser utilizados em diversos contextos educativos, principalmente naqueles onde os mecanismos de opressão, de exclusão, de preconceito, de subordinação, de miséria, dentre outros, se fazem presentes e impedem a vocação de *ser mais* das pessoas: a humanização.

Jean Piaget e Paulo Freire: diálogo final

Esse capítulo objetivou compreender, discutir e refletir criança e infância sob a perspectiva de dois autores, Jean Piaget e Paulo Freire. De maneira geral, explicitamos aspectos da teoria dos autores para compreender a criança e a infância.

Com as ideias até aqui apresentadas procuramos esclarecer a teoria acerca da criança e seu desenvolvimento, porque é sob essa perspectiva que Piaget estuda a criança e pensa a infância, ao mesmo tempo procuramos corrigir algumas interpretações

equivocadas com relação a teoria. Da mesma forma, apresentamos as ideias principais da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e, a partir delas, buscamos relacionar com as experiências infantis.

A aproximação dos pressupostos freirianos, presentes na Pedagogia do Oprimido, à educação da infância transparecem a potência de tais ideais para pensar a condição das crianças na infância a partir de suas especificidades. Isso porque as crianças têm a oportunidade de se apresentarem como sujeitos em seu processo de desenvolvimento humano e social no contexto mesmo de sua realidade e experiência.

Outrossim, os pressupostos freirianos podem ser ressignificados na Educação da Infância no que diz respeito a constituição de um espaço educativo dinâmico e desmistificador das realidades sociais. Neste entender as crianças das classes populares, inseridas em um projeto educativo freiriano, poderiam constituir e ser constituídas por meio de suas subjetividades. A partir dessa compreensão, seriam autoras de suas histórias, fundadas na autonomia e na esperança, seriam anunciadoras da possibilidade de transformação do mundo.

Da mesma forma, assevera Jean Piaget em “O Juízo moral na criança”, em um dos únicos estudos em que se dedicou a pensar sobre os aspectos sociais, que a educação deve obedecer parâmetros menos coercitivos e que levem as crianças a uma construção de processos não só cognitivos, mas também sociais, como os de autonomia, justiça, respeito e moralidade trazendo para a discussão a subjetividade das crianças, sem desconsiderá-las enquanto ser biológico, mas também envolto em um ambiente social que traz e é permeado por interações e relações pessoais. A discussão de regras e o gerenciamento de relações interpessoais pode promover e levar a criança a processos de tomada de consciência acerca dessas relações.

Para Piaget a infância é um momento em que a criança possui um pensamento, um conhecimento acerca do mundo que é particular, mas que pode ser potencializado e a partir desse, pensando nas intenções, progredir de um conhecimento anterior a

outro mais elaborado a depender dos processos interativos com o meio social ao qual a criança pertence. Cabe aos professores, por exemplo, pensar como promover esses processos sejam eles no campo cognitivo e/ou moral.

Podemos aproximar as ideias de Freire e Piaget acerca da criança e da infância no sentido de os autores perceberem a criança como produtora da história e de seus conhecimentos acerca do seu contexto. Da mesma forma para os autores o ser humano não está acabado e sim, configura-se como um ser inconcluso. Na medida em que age sobre o mundo e com o mundo novas “esperanças” são criadas e da mesma forma novas “estruturas cognitivas” são construídas para sustentar novas experiências, sejam elas morais ou intelectuais. Os autores que discutem a infância (ARROYO, SILVA 2012; KRAMER, 2003; PELOSO e MELLO, 2017, dentre outros) denunciam que a imagem socialmente construída percebe as crianças como invisíveis, oprimidas. Da mesma forma a concepção construtivista piagetiana condena uma posição em que a criança não seja ouvida, percebida, seja em suas concepções sobre o mundo, seja em seus desejos de conhecer, lembrando que a opressão nessa perspectiva se dá por parte do adulto que não percebe a criança com conhecimentos e necessidades específicas. Finalizamos elencando que se para Freire a infância deve ser “despedagogizada” e “desnaturalizada” pois a criança é produtora de cultura, para Piaget a criança é sujeito na aprendizagem e nas relações, é ela quem checa suas ideias e concepções, pois os processos são e deveriam ser construídos, não apenas reproduzidos.

Sendo assim, compreendemos que os autores, cada um em sua perspectiva e relevância, contribuem para um debate salutar sobre a infância e suas relações quando consideram a criança como sujeito do seu tempo presente, capazes de leituras do mundo, de autoria e produção e transformação da cultura.

Referências

ARROYO, Miguel González; SILVA Maurício Roberto da. (orgs). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DE ANGELO, Adilson. A Pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da Educação da Infância. **Anais do 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar.** 2006, São Paulo, USP, p. 1-7.

BARBOSA, Amanda de Andrade.; NUNES, Carla Cristiane. A Educação na Cidade: Uma reflexão sobre a experiência administrativa de Paulo Freire na Secretaria de Educação em São Paulo. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Minas Gerais, n 12 jan/jun 2012, p 1-10.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p 7 – 22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GREEN, Elliott. **What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?**. Impact of social sciences. London: Blog, London School of Economics, 2016.

KOHAN, Walter Omar Paulo Freire: Outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34,2018, p. 1-33.

KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. 7ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 13-38.

PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a Educação da Infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas**, 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2009.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A educação da infância das classes populares: uma releitura das

obras de Paulo Freire. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, Belo Horizonte, dez. 2011, p. 251-280.

PELOSO, Franciele Clara; MELLO, Roseli Rodrigues de. Infâncias do e no Campo: uma leitura freiriana dos estudos pedagógicos nacionais. In: UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Práxis Educativa e Infância**: intersecções para a formação integral da criança. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 49-67.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Paulo Freire e as crianças: reflexões sobre a educação da infância. In: Silva, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira. **Paulo Freire e a Educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 127-149.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A constituição do ser humano a partir de diversos contextos e experiências nas infâncias: a complexidade das obras de Paulo Freire. **Revista Práxis Educativa**, v. 16, Ponta Grossa, p. 1-18, 2021.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **Psicología del niño**. Ediciones Morata, S. L., 18 edição. Traducido y revisado por Juan Delval y Paz Lomelí, prólogo Juan Delval. Madrid, 2015.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro Silva; revisão de Paulo Guimarães do Couto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**: Sabedoria e ilusões da filosofia; problemas da psicologia genética. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. A. Di Piero. Coleção os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel

Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org). **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas. Porto Asa, 2003, p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 17-39.

SCOCUGLIA, Afonso. Celso. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *In:* Carlos A. T. (Org.). **Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI.** Buenos Aires: CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2001, v. 1, p. 323-348.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Infância como condição da existência humana: um outro olhar para formação docente. **Revista do COGEIME**, Piracicaba: COGEIME, n. 26, p. 107-124, 2005.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS NETO, Elydio dos; ALVES, M. L. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. *In:* 31ª ANPED, 2008, Caxambu. **Constituição brasileira, direitos humanos e educação.** Caxambu, 2008.

SILVA, Adelson Ferreira da; SILVA, Elenice de Brito Teixeira. Cartas de Paulo Freire a uma criança e os princípios de uma Pedagogia da Infância. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, nº 76 - maio/ago. 2018, p 37-47.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira. **Paulo Freire e a Educação das crianças.** São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

CAPÍTULO 6

O MENINO CONECTIVO DE PAULO FREIRE OU A INFÂNCIA QUE EDUCA¹: DA CONEXÃO DAS CRIANÇAS COM O MUNDO À CONEXÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM A INFÂNCIA

Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Este texto pretende-se um diálogo, inspirado pela leitura que faço de aspectos da obra de Paulo Freire, de autores – mulheres e homens – a quem essa leitura me remete e a partir dos quais também se produz, sejam os que se dedicaram aos estudos paulofreireanos, sejam os do meu universo particular de leitura e formação, tendo como sentido, como direção, as relações com as crianças, a infância e a escola de educação infantil. Pretende-se, portanto, mais um exercício e esforço de elaboração e pronúncia da minha palavramundo, pela aproximação e articulação entre aspectos da obra de Paulo Freire e o universo da educação infantil.

A conectividade das crianças com o mundo antes da leitura da palavra

Todo menino é conectivo. Toda menina também. Paulo Freire deu nome ao menino que insistiu nele e lhe abriu caminhos vida

¹ Walter Kohan (2019, p. 161) defende que “a infância não é algo a ser educado, mas algo que educa”. Argumenta o autor: “Numa educação política, não se trata apenas (ou sobretudo) de formar a infância, mas de estar atento a ela, de escutá-la, cuidá-la, mantê-la viva, vivê-la. A infância atravessa a vida toda como uma forma que lhe outorga curiosidade, alegria, vitalidade. Uma educação política é uma educação na infância: na sua atenção, sensibilidade, curiosidade, inquietude, presença.”

afora – o que existe insiste –, por fim batizado, na velhice, de conectivo – menino conectivo –, e chamou a atenção de todos os adultos para o que são as crianças na sua relação com o mundo. Lavrado o registro, libertou todos os meninos e meninas para serem lidos, afinal, como aquilo que são: seres de relação com o mundo, em diálogo com o mundo, em linguagens verbais e não verbais, desde sempre, porque a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e se estende e se alonga na leitura desta, relidos e reescritos – mundo, palavra, sujeito – pelo viver de cada uma e cada um, pronunciados como “palavramundo” (FREIRE, 1982; 1987); síntese provisória cotidiana das interações com o mundo, com a vida, consigo mesmo; acolhida e repouso, desconforto e espinho, impulso e ponto de partida para a próxima versão.

Foi no fim da década de 80, início da de 90 do século passado, Paulo Freire na transição dos sessenta para os setenta anos e eu dos vinte para os trinta anos, que nos conhecemos na condição de professor e aluno. Eu cursava o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo, na PUC-SP, quando lemos, numa disciplina em que ele era o professor, um único livro, *Pedagogia do Oprimido* (1987). Foi numa tarde qualquer, por acaso, ele no banco de trás de um carro, aguardando a chegada de alguém, e eu saído do prédio da universidade, pela escadaria da Rua Ministro Godói, acompanhado de outros colegas do mestrado, o vi no carro, acenei, ao que fui correspondido, e tomei a liberdade de ir até ele, cumprimentá-lo e dizer qualquer coisa, rápido e emocionado com a surpresa e a oportunidade. Não me lembro o que eu disse, nem os comentários feitos pelos colegas, lembro apenas de algo que o professor disse: “Me sinto menino no corpo de um homem que vai envelhecendo”. Esse dito tem me feito (boa) companhia desde então, dura em mim – “O que a memória ama, fica eterno”, como diria Adélia Prado – e foi recobrado mais uma

vez por conta do convite feito para tomar parte do I Congresso Internacional de Educação e Infância – Infâncias Plurais².

Apesar, provavelmente, de nunca ter sido abandonado pelo seu menino – ou de sentir a necessidade de expulsá-lo como condição para crescer e amadurecer, para chegar à criticidade e à conscientização –, Paulo Freire dedicou-se à educação de jovens e adultos, à alfabetização de jovens e adultos, e talvez por isso, durante muito tempo, a infância tenha sido vista muitas vezes apartada de sua obra, talvez porque criticidade, consciência, conscientização, palavras-chave na obra paulofreireana, sejam estados ou estágios humanos comumente dissociados das crianças, tidas, também durante muito tempo, e até mesmo hoje, como ingênuas, inocentes, dóceis, fáceis de serem aliciadas, seduzidas, que não devem ser levadas a sério, que não sabem o que estão falando, que vivem num mundo de faz de conta, que não têm noção da realidade, que não têm voz, entre outras coisas que depreciam e desabonam sua maneira particular de ler o mundo. Ao contrário, Sandra Kogut, cineasta, diria que “a infância é míope”, como o menino Tiago, protagonista de seu filme *Mutum* (2007); Manoel de Barros diria que a infância enxerga o mais próximo e que seu quintal é maior do que a Via Láctea (BARROS, 2010 apud FRESQUET, 2013, p. 112), talvez *4 bilhões de infinitos* maior, como diriam os irmãos Adalberto e Ana Júlia, as crianças protagonistas do curta-metragem de mesmo nome, de Marco Antonio Pereira. Quem olha para as crianças e só vê limite, dependência e alienação não consegue entender, por exemplo, que “brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2004,

² Evento realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPE/UNESPAR), em 2021. Em que o autor tomou parte da Mesa-Redonda *Paulo Freire o menino conectivo em nós: o despertar das infâncias adormecidas*, atividade gravada e disponível no Canal do YouTube Troika Centro Acadêmico, originária da escrita do capítulo. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=jMOzCEekZwQ>.

p. 25), revelando iniciativa, protagonismo, resistência, resiliência, tradução, ponto de vista, autoria, desde sempre, para quem quiser ver, para quem se interessar. Ao brincar, vão abrindo portas e gavetas do mundo, desorganizando-as, esvaziando-as, espalhando, empilhando, classificando, seriando, conhecendo significados e ressignificando-os, representando papéis sobre sujeitos e situações que insistem bem no fundo ou no transbordamento do baú de sua vida cotidiana, produzindo sentido e significado sobre si e o mundo, garatujando sua palavramundo pela linguagem, por excelência, por meio da qual imergem e emergem no mundo, na vida e na (sua) humanidade – a brincadeira.

As crianças, como o Paulo Freire adulto, apurado na versão de menino (FREIRE; GUIMARÃES, 2011), exercem uma *escuta interessada* (KAUTZMANN, 2021) sobre o mundo e brincam o mundo enquanto não o leem e escrevem com as palavras que o mundo da escola lhes ajuda a organizar. Paulo Freire adulto alongou e transformou a curiosidade epistemológica de menino em pedagogia, buscando a conscientização e a libertação de jovens e adultos pela relação com a leitura e a escrita com palavras. Continuou sendo interrogado pela vida e pelo mundo e continuou dizendo sim, continuou consentindo o diálogo com o mundo e com a vida, dado o assombro, o encantamento, a humildade e a esperança que só a alteridade nos proporciona – do conforto e amorosidade do quintal de sua casa da meninice no Recife para o contexto mais austero e de perdas significativas em Jaboatão, dinamizado e ampliado, mais adiante, pela forçosa condição de nômade, de itinerante, como exilado político, professor, consultor, a convite de governos, universidades, igrejas e movimentos sociais, em países como Chile, Estados Unidos e Suíça; dada a alegria e a esperança, a insatisfação e a indignação conhecidas com a intimidade conquistada pelos esforços de leitura do mundo, pelos sucessivos contornos de complexidade sobre si e o mundo, é que as leituras com e sem as palavras lhe revelaram sobre a (sua) humanidade, sobre injustiça e opressão, sobre libertação e

autonomia, sobre diálogo e criação, sobre amar e amor – “Clavo mi remo en el agua/Llevo tu remo en el mío/(...) Yo muy serio voy remando/Muy adentro sonrío/Creo que he visto una luz/Al otro lado del río” (DREXLER, *Al otro lado del río*. Tema de *Diários de motocicleta*. SALLES, 2004). O homem sempre fiel ao menino – “isso de querer/ser exatamente aquilo/que a gente é/ainda vai/nos levar além” (LEMINSKI, 2013) –, um menino e um homem que andam pelo mundo prestando atenção (CALCANHOTO, 1992), que se interrogam diante do que vivem e leem e são pela vida e pelo mundo interrogados; que interagem, dialogam, participam, reconhecem os esforços para a produção de sentido e de significado sobre o que vivem e leem, em linguagens verbais e não verbais:

Afinal de contas os homens e as mulheres, num determinado momento de sua experiência, longa experiência milenar e histórica, se tornaram capazes de intervir no mundo e compreender a sua agonia. Em todo o processo de compreensão do mundo, há um processo de produção e compreensão do conhecimento. Em todo o processo de produção do conhecimento, está implícita a possibilidade de comunicar o que foi compreendido, o que você faz não só apenas com a linguagem oral, mas faz também com desenhos e com várias outras linguagens. (FREIRE, 2003, p. 128)

Libertação, liberdade e autonomia, diálogo e criação, amar e amor (FREIRE, 1987; 1996) compõem outro grupo de palavras-chave na obra de Paulo Freire, avesso da opressão, da exploração, da imposição, da sujeição, do controle, da tirania, da injustiça, da humilhação – outra condição que tampouco é vivida exclusivamente pelos adultos. Infelizmente, as crianças a conhecem muito bem, pelos maus tratos e abusos de toda ordem, seja nas relações entre elas, seja nas relações com os adultos, no seu cotidiano em instituições como a família e a escola. Brincar, para uma criança, é, portanto, repito, libertador, porque uma forma de interação, participação, atualização e renovação de si e do mundo, e pode ser exercido também ao modelar, desenhar, recortar e colar, construir objetos tridimensionais com diferentes materiais, ao ouvir e contar histórias, ao preparar uma receita culinária, ao

conversar com outras crianças e com a professora em roda ou informalmente ao longo da rotina escolar, ao cantar e dançar, ao ler e escrever com palavras. Uma libertação de cada vez, até que se ampliem, coexistam, se complexifiquem e se sustentem umas às outras, como constelação. Será que já nascemos oprimidos e a vida e as linguagens que nos estruturam e nos colocam em funcionamento e interação com o mundo vida afora – como leitores e (re)escritores do mundo e da nossa vida – são oportunidades de aprendizado de diálogo, esperança, autonomia, justiça, criação e libertação? Será que nascemos livres e a vida e as linguagens que nos estruturam e nos colocam em funcionamento e interação com o mundo vida afora – como leitores e (re)escritores do mundo e da nossa vida – são oportunidades de leitura, encontro e vivência da injustiça e da opressão? Será que...? O que será que...? Por que será que...? Como será que...?

Parece que a conectividade do menino Paulo Freire, filho caçula de dona Edeltrudes e seu Joaquim, que lia o mundo e as palavras desde antes de frequentar a escola, se dava em grande parte, como a de todas as crianças, pela escuta interessada do mundo, exercida pela contemplação, pela escuta e pelas interações com o mundo imediato ao seu redor, com o seu primeiro mundo, com o seu mundo particular: com seus familiares, sua casa, o chão, as árvores e os animais do quintal, os animais da família, o vento, a sombra, o céu, as nuvens, os trovões, os raios, os relâmpagos, as chuvas e tempestades, as cores em transformação das mangas do quintal, as formas, os cheiros, as alegrias e os medos aprendidos com os adultos, tanto quanto suas crenças, receios e valores... Um currículo e tanto para a educação de uma criança. Uma infância cheia de conteúdos, vividos pelo menino Paulo Freire de um jeito singular, mas comuns a tantos outros meninos e meninas brasileiros e de todos os lados do mundo. E, provavelmente, matéria, origem, sustentação para outro elemento fundamental de sua pedagogia, de sua conexão com a vida e com o mundo – as perguntas –, para continuar dialogando, para perceber, entender, compreender melhor, produzir intimidade com o (seu) mundo,

com a vida, consigo mesmo e com os outros. Perguntar – para si mesmo e para os outros – faz parte do exercício de leitura do mundo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Escutar, observar e contemplar, interagir, dialogar, produzir e criar – intervir no mundo – também. São estratégias, metodologias, tecnologias, linguagens em processo e em funcionamento nas crianças – e nos adultos – para se relacionarem com os mistérios e as insistências da vida e do mundo, de ser quem se é, de deixar de ser quem se é, de insistir em ser quem se é a cada síntese, conclusão, encontro consigo, desfazimento e deslocamento de si – para *ser sendo*, para *ser mais*, para deixar de ser, para ser de outro jeito, para ser “cada vez mais o que você é” (AUSTER, 1997), porque:

a educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Por oposição a outros animais, que são inacabados mas não históricos, os homens sabem-se incompletos. Os homens têm consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser. (...) Sua duração – no sentido bergsoniano da palavra – encontra-se no jogo dos contrários: estabilidade e mudança. (...) A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária. (FREIRE, 1980, p. 81)

Perguntar, portanto, é “colocar em questão o mundo e expor que, sendo como é, ele poderia ser também de muitas outras maneiras” (KOHAN, 2019, p. 160). Não só o mundo, mas cada um de nós, porque, como diria Paulo Freire, o mundo não é, o mundo está sendo; a gente não é, está sendo, em dinâmica produção, (re)organização, transformação, devir histórico e social. Arriscaria dizer que, para uma criança, perguntar é como suspeitar ou cismar que “a história não está terminada” (KOHAN, 2019, p. 160) – ao menos para ela, ao menos a dela, por conta de suas demandas de relação com o mundo e consigo mesma, rodeada de começos,

direções, primeiras vezes, regras, alertas, recomendações. “Ainda bem!”, diria grande parte das crianças, que aprendem com uma parcela significativa do mundo adulto que bom mesmo é “ser grande”, portanto, é preciso ser forte, bravo e resiliente, esperar e enfrentar o sem sentido das atitudes dos adultos, ameaçadas no exercício do seu protagonismo, na participação do seu mundo imediato em casa ou na escola, no desenvolvimento de sua autonomia, para logo mais serem novamente iludidas, pelos mesmos adultos, com a promessa de completude, acabamento, expresso em forma de “maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico” (CORSARO, 2005). “Que droga!”, diria outra grande parte das crianças, não poder viver intensamente a infância, não poder conhecer-se intimamente como criança, ser aligeirada, escarnecida, interrompida, antecipada, não poder acompanhar a potência da mudança das cores das mangas amadurecendo no pé, ao invés disso, ser colhida verde e embrulhada no jornal para amadurecer num outro tempo e contexto que não o natural, que não no seu tempo, que não no tempo do tempo. Estar sendo, no dinamismo entre estabilidade e mudança do presente paulofreireano, a meu ver, não significa negar, diluir, acelerar ou até mesmo interromper a intensidade contemporânea do presente de cada idade, mas desenhar os contornos e as trajetórias de cada uma pelos modos como vamos respondendo com a vida às perguntas que fazemos a nós mesmos e ao mundo e também às que a vida e o mundo nos fazem.

E tudo isso se adensou quando o menino Paulo Freire foi para a “escolinha-de-primeiras letras” e conheceu a professora Eunice. Juntos, companheiros, em diálogo, criaram até uma palavra que não existe até hoje nos dicionários, mas que traduz o que pode ser o encontro – a conexão – entre a vida e o primeiro mundo de uma criança com a escola. “Palavramundo” nasceu do encontro da vida e do mundo imediato do menino Paulo Freire com o mundo e a vida que não eram os dele, mas de toda a humanidade, apresentados a ele na escola pela professora Eunice, inaugurando um novo elemento de conexão entre a vida e o mundo daquele menino e a vida e o mundo

para além dos limites da sua Recife natal – a escola – e, com ela, a cultura, ou, como diria Brandão (2014, p. 25), “o mundo que as pessoas criam para poderem viver juntas”. E, dentro desse mundo, o alfabeto e as palavras escritas que, com os livros, o teatro, o cinema, a televisão, a música, a dança, as artes visuais, a internet, entre tantas outras linguagens, confrontam, na contemporaneidade, a nossa cultura local com o patrimônio cultural da humanidade, a nossa humanidade singular com a de todos os humanos, antepassados e contemporâneos. A escola, e com ela a leitura e a escrita de si e do mundo pela palavra, pela linguagem verbal escrita, pela leitura e escrita da palavra. Lentes para aplacar e corrigir a miopia da infância, para auxiliar e proteger a infância da sua miopia? Não para o menino Paulo Freire, que chegou à escola já sabendo ler e escrever com palavras, pela interlocução amorosa e interessada com seus pais, para quem a escola possibilitou enxergar além, de outro jeito, com outro foco, longe no tempo e na geografia do mundo e da cultura; fundo no tempo e na geografia da vida da Terra e da humanidade. A escola como acolhimento lúdico e parceiro do mundo, da cultura e da vida do menino Paulo Freire, mas também como alteridade e contraponto, acréscimo e aprofundamento, articulação e extensão complexa do mundo singular daquele menino com o mundo da cultura e com a vida dos humanos de todos os tempos e lugares até então. A escola como lugar de encontro coletivo, intencional e planejado com o conhecimento, de potência geradora de conhecimento pelo encontro dialogado entre os sujeitos e o conhecimento:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

[...]

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução

organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1987, p. 83-84)

O menino Paulo Freire amava conhecer o mundo e quando, enfim, foi à escola, passou a amar a escola e o conhecimento tal qual ela o veiculava, a ponto de, mais adiante na vida, tornar-se professor e, mais adiante ainda, fundar os princípios, os fundamentos de uma pedagogia. A professora Eunice, à época com 16, 17 anos, quando o recebeu na primeira série, foi uma importante parceira nessa apresentação, pois conseguiu articular sujeito e conhecimento de um modo tal que produziu muito sentido ao menino. Talvez Paulo Freire já identificasse nela – e na relação pedagógica, ou seja, na educação entre professor, aluno e conhecimento, ou, a relação entre educador, educando e conhecimento – algo que só mais adiante organizou e nomeou como diálogo:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação, se não há amor que a infunda.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação.

[...]

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

[...]

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.

[...]

Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. (FREIRE, 1987, pp. 79-82)

“O diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*” (FREIRE, 1987, p. 82). *Palavramundo* é um *ser mais* do menino Paulo Freire e de sua professora da primeira série, Eunice, pois nasce do encontro dialógico entre eles dois, intermediados pelo mundo, pela escola,

pelo conhecimento. Fico imaginando se também foi *com* ela que Paulo Freire organizou pela primeira vez, como estratégia gnosiológica, intencional, planejada, a demanda de querer saber sobre o que as pessoas conversam mais insistente e enfaticamente, o que dizem e pensam sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre a vida; sobre o que da vida, sobre si mesmas e sobre o mundo elas querem porque precisam saber mais do que outras coisas a cada momento, interesse embrionário, espontâneo que se tornou, futuramente, pelos atravessamentos da vida e da leitura dinâmica, continuada e complexificada do mundo e da humanidade, um dos alicerces da pedagogia paulofreireana – os temas geradores. Ou se a origem, o despertar desse seu interesse se deu na relação com seus familiares. E, também, se ele reconhecia nele, menino, interesses pontuais, insistentes e intensos, mesmo que diferentes a cada vez, dado o dinamismo da vida e do seu mundo mais imediato. Imagino que as crianças – e o menino Paulo Freire também –, por experiência própria, se dão conta de que, em diferentes momentos da vida, as pessoas ao seu redor querem saber sobre algumas coisas mais do que sobre outras. Além disso, que sabem alguma coisa sobre algumas coisas, principalmente sobre aquelas que querem muito saber, e não sabem nada ou quase nada sobre outras coisas, por isso estão sempre aprendendo (FREIRE, 1987). E, também, que fazem questão de algumas coisas, mais do que de outras, tanto em relação a elas mesmas quanto em relação aos demais, seja atitude, assunto, princípio, cuidado, regra, recomendação... Fico me perguntando se e o quanto esse funcionamento de meninos e meninas, esse estado de conexão das crianças com o mundo, em múltiplas linguagens – ao escutar, observar, contemplar, interagir, dialogar, criar, produzir, perguntar – estava em funcionamento também no menino Paulo Freire e se e o quanto a escola, a professora Eunice e os demais professores que a sucederam foram responsáveis por identificar nele, organizar, problematizar, complexificar e compor com ele uma etapa seguinte da sua relação gnosiológica com o mundo e consigo mesmo, dando continuidade ao seu processo de hominização e de amor profundo ao mundo e à

humanidade, até chegar à estruturação da sua pedagogia do oprimido, com seus princípios de dialogicidade, criticidade, conscientização, libertação, autonomia.

E porque considero que a conexão consigo mesmo e com o mundo, a leitura de si e do mundo, diálogo, criticidade, autonomia, amor pelo mundo e pelo conhecimento e direito à pronúncia da palavramundo não são exclusivos da educação e da alfabetização de jovens e adultos, gostaria de, a partir de agora, conversar com alguns autores e autoras do universo da educação infantil, que, como eu, viram sentido e deram seu consentimento para, de alguma maneira, fazer aproximações entre aspectos da obra de Paulo Freire com essa etapa da educação escolar das crianças.

Paulo Freire e a educação infantil brasileira

Minha ênfase, a partir de agora, nos limites desta análise, recai sobre dois aspectos que considero fundamentais para refletir sobre os movimentos de aproximação e articulação entre a obra paulofreireana e o território e os debates da educação infantil brasileira – a concepção ou imagem de criança e a concepção de conteúdos da relação pedagógica e seus princípios de seleção e articulação. Escolhi algumas obras pontuais, de autores nacionais e estrangeiros. Longe de esgotar o assunto, dedico-me, mais especificamente, por um lado, a compor um corolário aproximando a concepção paulofreireana de sujeito à de criança, atualizada pelas contribuições da recente Sociologia da Infância, com influência marcante em documentos oficiais da educação infantil brasileira – as crianças são sujeitos históricos, sociais, culturais; sujeitos de direitos; atores sociais, leitoras protagonistas do mundo, protagonistas arrebatadoras da sua história pela espontaneidade, turbulência, atualização e singularidade com que leem e agem sobre o mundo para fazê-lo seu. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, por exemplo, definem a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

Por outro lado, me proponho a observar, também de relance, a tensão histórica entre atividades e conteúdos e o que ela revela sobre a revisão dinâmica da função social da educação infantil brasileira, bem como, sobre as inúmeras (re)significações da palavra conteúdo nas propostas curriculares para a educação infantil e sua aproximação e articulação com a obra paulofreireana, cujos temas geradores parecem uma inspiração – mais que uma apropriação – controvérsida, mal acomodada e inconclusa.

Se na primeira década do século XXI, deslancha no Brasil uma campanha de revisão da concepção de criança – ou de imagem de criança, como nomeiam Ferreiro e Teberosky (1985) e publicações relacionadas ao projeto político-pedagógico do município de Reggio Emilia, no norte da Itália (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; REGGIO CHILDREN, 2011; RINALDI, 2012; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; REGGIO CHILDREN E ESCOLAS E CRECHES DA INFÂNCIA DE REGGIO EMILIA, 2020) –, grande parte sustentada pelos estudos da recente Sociologia da Infância (SARMENTO; GOUVEA, 2008; BELLONI, 2009; CORSARO, 2011; FARIA; FINCO, 2011), no final do século passado essa revisão militante já estava em curso, muito pelos esforços de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, pela via da psicogenética piagetiana e do construtivismo, ao revolucionarem o cenário educacional mundial pela ressignificação do olhar em relação à leitura, à escrita e à alfabetização, com a publicação no Brasil, em 1985, de *A psicogênese da língua escrita*, e as subsequentes obras destas e de outras autoras sobre o tema:

Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. *Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém*

que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.
(FERREIRO, 1985, p. 17, grifo meu)

Impossível não lembrar da conversa de Paulo Freire com Pedro Paulo Scandiuzzi (FREIRE, 2003, p. 128), citada anteriormente, quando, referindo-se aos adultos, Paulo Freire argumenta: “Afinal de contas os homens e as mulheres, num determinado momento de sua experiência, longa experiência milenar e histórica, se tornaram capazes de intervir no mundo e compreender a sua agonia”. Não se trata da mesma capacidade de compreensão e intervenção (FREIRE, 1980), tampouco do mesmo marco teórico, mas é certo que desde sempre as crianças estão lendo o mundo e intervindo nele para compreendê-lo, dele se apropriarem, transformá-lo e fazê-lo seu, a partir de suas interações e produções em múltiplas e diferentes linguagens.

Ferreiro (1985) ainda nos possibilita realizar novas articulações com o menino conectivo e a obra paulofreireana quando argumenta, por exemplo, sobre o protagonismo e a intervenção das crianças na relação com o saber e o conhecer. Ela refere-se à escrita, mas, particularmente, considero que vale para a relação com todo e qualquer objeto de conhecimento, com toda e qualquer linguagem:

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. Essas escritas infantis têm sido consideradas, displicentemente, como garatujas, “puro jogo”, o resultado de fazer “como se” soubesse escrever. Aprender a lê-las – isto é, a interpretá-las – é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida. Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como “conhecimento”. “Saber” quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou objetos da

realidade. Que esse “saber” coincida com o “saber” socialmente válido é outro problema (embora seja esse, precisamente, o problema do “saber” escolarmente reconhecido. (FERREIRO, 1985, p. 9)

Penso que essas relações entre sujeito, saber e conhecimento se estendem vida afora, em qualquer idade e etapa de formação escolar e não escolar, podendo gerar, entre outras coisas, inspirações, criações, aproximações, articulações, ressignificações, equívocos, confusões, críticas, contendas, desistências, reprovações, fracassos, evasões. Eu mesmo, entre 1988 e 1993, período de realização do mestrado e em que atuei como professor de crianças na pré-escola e como coordenador pedagógico em duas escolas de educação infantil na cidade de São Paulo - SP, convencido e inspirado pelos princípios dos temas geradores de Paulo Freire da importância de, no dia a dia na escola, criar situações didático-pedagógicas para identificar os temas, os assuntos, os conteúdos que mais insistiam entre as interações e as produções das crianças e mobilizavam seus interesses e necessidades, fui desestimulado, na etapa de qualificação da pesquisa, a utilizar essa expressão, pois ela teria sido gerada no contexto da educação de adultos e, portanto, não se adequaria ao universo da educação infantil, principalmente no que diz respeito ao grau de compreensão da realidade e à consequente intervenção em si e no mundo para sua (de si e do mundo) libertação e transformação. A versão final do texto da dissertação, publicada logo a seguir no Brasil e posteriormente na Argentina (JUNQUEIRA FILHO, 1994; JUNQUEIRA FILHO, 1998), eliminou a expressão temas geradores, mantendo, em parte, os princípios norteadores dos temas geradores.

Antes disso, no entanto, em 1982, Gilda Rizzo publica *Educação pré-escolar*, obra clássica do currículo por atividades, de influência assumidamente froebeliana, em que utiliza palavras como “ideias”, “assuntos”, “temas” ou “fatos”, acompanhadas ou não de geradores. Não há nenhuma menção a Paulo Freire, talvez porque os autores de sua referência imediata sejam outros, como podemos ler a seguir (na

parte em itálico, Rizzo refere-se a si mesma quando diz “*nome que a autora adotou*”), mas não deixa de ser uma referência fundamental da educação infantil brasileira que nos remete à obra paulofreireana:

Uma metodologia específica de educação Pré-Escolar deve ter semelhanças profundas com o “Centro de interesse” de Decroly, algumas características das “Unidades de Experiência” e a utilização, em algumas ocasiões, do método de Projeto ou Resolução de Problemas de Dewey e Kilpatrick, mas com direção marcadamente centrada no desenvolvimento da criança e não em objetivos alheios ou relacionados a conteúdos de matéria. Poderíamos chamar a essa forma de trabalhar de “*Cadeia de Estímulos Integrados*”, *nome que a autora adotou para indicar um processo de educação que se desencadeia, através de estímulos integrados, a partir de uma idéia geradora.* (RIZZO, 1982, p. 175)

Referindo-se novamente a si mesma na terceira pessoa do singular, prossegue, trazendo novos elementos sobre o processo de seleção e articulação de estímulos criados por ela. Trata-se de:

um conjunto integrado de estímulos que se desencadeiam a partir de um fato ou assunto gerador e promove séries de atividades que propiciam experiências responsáveis pelo crescimento bio-psicossocial da criança de uma forma integrada. O termo “cadeia” escolhido pela autora deve evocar o significado de processo desencadeado, processo contínuo e entrelaçado, desenrolar de acontecimentos ligados entre si e nunca o fechamento, que o termo cadeia também poderia, erradamente, evocar. (RIZZO, 1982, p. 176)

Em 1986, no entanto, Adriana Flávia Santos de Oliveira Lima publica obra que não deixa dúvida sobre sua filiação a Paulo Freire, estampada já no título – *Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget* –, ainda que, sob determinados aspectos, siga na contramão dos princípios paulofreireanos. Os conteúdos propostos pela autora, divididos em dez períodos, de forma crescente em complexidade, podem ser explorados com crianças entre dois e doze anos, aproximadamente. As idades estabelecidas para cada período seguem as etapas de desenvolvimento indicadas por Jean Piaget. Agrupados em três grandes áreas e divididos em subáreas, integrando programas e unidades, os conteúdos selecionados lembram a organização das

áreas de conhecimento – Matemática, Função Semiótica e Ciências – e são sempre escolhidos arbitrariamente pelos adultos, ficando as interações adulto-criança-conhecimento reduzidas ao plano das didáticas, ou seja, às formas como a professora irá explorar esses conteúdos junto às crianças, de acordo com as características de desenvolvimento cognitivo das mesmas.

Três anos depois, em 1989, Sonia Kramer (e colaboradoras) publicam *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. As autoras apresentam sua alternativa curricular – de tendência crítica com fundamentação psicocultural, considerando inúmeras contribuições da teoria de Piaget, embora alinhando-se à pedagogia de Freinet – organizada a partir de duas fontes de seleção e articulação de conteúdos – os temas geradores e as áreas de conhecimento. Não citaram Paulo Freire, a não ser na bibliografia, e conseguiram sensibilizar e mudar o olhar da comunidade de educadores e da sociedade brasileira sobre a função social da educação infantil ao argumentarem que, além dos cuidados, esta etapa da escolaridade é responsável também pela educação das crianças e que a educação se dá, entre outras coisas, pelo acesso das crianças ao patrimônio cultural da humanidade, a ser veiculado, nesta proposta curricular, pela integração dos conteúdos das quatro áreas de conhecimento indicadas – Conhecimento Linguístico, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, indicados *a priori* – com os conteúdos recorrentes e emergentes via temas geradores, identificados, grande parte, no desenrolar da relação pedagógica, ao longo do ano. Privilegiando os aspectos de ordem cultural e social, fazem questão de pontuar a diferença com o “currículo por atividades”, “onde as crianças fazem desenhos, colagens, pinturas, etc., de forma ‘espontânea’ e individualizada, atendendo apenas a interesses imediatos” (KRAMER et alii, 1989, p. 50). Na proposta apresentada pelas autoras, ao contrário, o eixo condutor do currículo é dado pelos temas geradores de atividades pedagógicas.

Antes de mais nada, no entanto, é preciso conhecer a concepção e os argumentos das autoras sobre sua escolha pelos temas geradores:

Significa exatamente a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso. Os temas imprimem, ainda, um clima de trabalho conjunto e de cooperação na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças. (KRAMER *et al.*, 1989, p. 50)

Quanto à identificação e seleção dos temas geradores, as autoras nos revelam que podem surgir de duas formas:

Há temas cíclicos, recorrentes anualmente e comemorados em datas ou períodos específicos, e que representam, em geral, certas festividades consagradas nacionalmente. Por outro lado, há temas gerados pelas crianças e suas famílias: em algumas situações, são detectados por professores e profissionais da escola como tendo especial importância para as crianças naquele momento; em outras, são propostos pelas próprias crianças, suas famílias e os contextos que as rodeiam, a partir de seus interesses imediatos, determinados pelos valores, problemas ou costumes sociais dos grupos envolvidos. (KRAMER *et al.*, 1989, p. 53)

Muito se poderia apresentar e argumentar ainda sobre o uso e a significação da expressão temas geradores na proposta curricular de Kramer e suas colaboradoras (1989), ao que tudo indica, uma livre leitura das mesmas a respeito do significado desta expressão de autoria de Paulo Freire. Trata-se de uma obra de fundamental importância na história da educação infantil brasileira, um divisor de águas, e merece ser revisitada e lida na íntegra para melhor compreensão deste e de outros aspectos da referida proposta curricular. No entanto, para o que nos interessa no recorte desta análise, é preciso dizer que as autoras foram duramente criticadas por Corazza (1992), em seu livro *Tema Gerador: Concepções e práticas*, por não terem dado créditos a Paulo Freire. Nas críticas de Corazza (1992)

vamos encontrar uma hipótese sobre a omissão das autoras – que deve ser considerada –, ponderando sobre a possível resistência da comunidade de educadores pela ousadia de aproximarem Paulo Freire e educação infantil, além da reafirmação do caráter sociocultural da proposta das autoras, que a tangencia com a obra paulofreireana, um diferencial àquela época, no que diz respeito a propostas curriculares para a educação infantil, centradas, na sua maioria, em aspectos do desenvolvimento infantil:

Embora seja importante encontrar os “temas geradores” nesta proposta curricular para a pré-escola, quer-nos parecer:

1º) as autoras, em nenhum momento do livro, contextualizam os “temas geradores” e Paulo Freire sequer é mencionado, a não ser na Bibliografia;

2º) embora afirmem as diferenças entre “temas geradores”, “centros de interesse” e “aulas tradicionais”, ressaltando nesta distinção “os fatores culturais e sociais envolvidos” nos “temas geradores”, parece-nos que incoerentemente, escamoteiam este fundamento sócio-político-histórico (que é a marca irredutível dos “temas geradores” na trajetória da Educação Popular), quando realizam concessões do tipo: “temas cíclicos (integrados por “festas, eventos ou comemorações periodicamente celebradas” (p. 53). Assim, por exemplo, fazem derivar das comemorações do “Dia do Índio”, o tema: “O homem e suas diferenças” (p. 55), que é, conforme as autoras, um tema de um segundo tipo, ou seja, “temas contextualizados”, entendidos como: “temas gerados pelas crianças, suas famílias, professores e outros profissionais da escola” (p. 54). A rigor, o caminho deveria ser o inverso, na medida em que, pela própria conceitualização “clássica” dos “temas geradores” e das práticas realizadas no campo da Educação Popular (em organizações não-formais), é dos “temas contextualizados” que, talvez (?), adviessem os “temas cíclicos”;

3º) estabelecendo como referências primordiais às suas propostas, a pedagogia de Freinet (“proposta de educação pelo trabalho” – p. 35) e a linha psicocultural de Madalena Freire (“com a qual nos identificamos” – p. 36), as autoras estabelecem alguns princípios metodológicos, entre os quais: “- tornar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, reconhecendo sua diversidade;” (p. 38). Ora, tal princípio é marca registrada da Concepção Metodológica Dialética (CMD) assumida pela Educação Popular, filiação, em momento algum, reconhecida pelas autoras.

Falhas conceituais? Não acreditamos nessa hipótese, devido à envergadura das autoras. Falha intencional de caráter tático? Talvez. No sentido estratégico de superar uma estrutura curricular positivista, visando transformá-la em uma de teor dialético? Mas, de qualquer maneira, “falhas”

que nos parecem essencialmente éticas, pois que não há o reconhecimento devido, a quem de direito e de fato. (CORAZZA, 1992, p. 32-33)

Antes de Kramer (1989), Madalena Freire (1983), sem utilizar a expressão temas geradores – e tampouco lançar mão das áreas de conhecimento –, no seu cativante *A paixão de conhecer o mundo*, nos presentearia com uma prática de escuta – interessada e compartilhada – arrebatadora, não deixando dúvidas sobre a necessidade – talvez mais do que a importância – de dar ouvidos às crianças, conversar com elas, observá-las, estar atenta e curiosa sobre elas, para conhecer quais assuntos as mobilizam e as colocam em uma relação consentida, investigativa, complexa, lúdica e, portanto, prazerosa e significativa com o conhecimento, com o mundo. Os conteúdos do Relatório de Atividades/1978, dos Relatórios do Pré/1981, do Livro de Histórias e do Caderno de Lições que compõem o livro, testemunham o encontro entre mundo e palavra indicados por seu pai, Paulo Freire; revelam os conteúdos programáticos da educação daqueles sujeitos e brindam-nos com nascedouros de curiosidades, hipóteses, investigações, revisões, conflitos, alegrias, descobertas, ressignificações, geradores das palavrasmundos daqueles dois grupos de crianças dos quais Madalena foi professora, em 1978 e 1981, num exercício pleno, desafiador e divertido de protagonismo compartilhado entre as crianças, ela e o conhecimento:

Minha intenção é de fazer um relatório que seja fiel ao espírito das atividades que vêm sendo vividas por mim e pelas crianças.

Pensei em estruturar a redação em pequenos “atos”, onde vou relatando nossa prática, os diálogos entre as crianças e eu no decorrer do trabalho. Em algumas ocasiões, quando necessário, vou abrindo parênteses, situando objetivos específicos, dando alguns esclarecimentos sobre a atividade, etc. (FREIRE, 1983, p. 39)

[...] Gostaria de escrever este relatório sem dividi-lo em áreas, sem falar exclusivamente das atividades e seus objetivos em si, mas tentar passar para vocês o “pulsar” vivo de nossas descobertas diárias, de nossas dúvidas, o descobrir o mundo...

Gostaria de poder passar o vivo do nosso envolvimento, esta constatação óbvia, mas intensamente forte, de que nós estamos vivendo juntos. Nós estamos habitando, construindo esse espaço da sala. Ele é um pedaço de cada um de nós, ele é nosso. (Idem, p. 53)

Madalena Freire não faz menção direta aos autores que influenciam o seu trabalho; somos remetidos a eles por Ana Mae Barbosa, que assina o Prefácio do livro:

Você está bem acompanhada. Dewey e Vigotsky falam da necessidade de trabalhar a passagem da experiência direta para a experiência simbólica, e Vigotsky é ainda mais explícito quando valoriza a linguagem escrita, porque é mais cuidadosamente reflexiva que a linguagem oral. (BARBOSA, In: FREIRE, 1983, p. 12)

A única citação em todo o livro, e que é mencionada duas vezes, às páginas 69-70, 120 e 123, é extraída de *A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Completam*, de autoria de seu pai, Paulo Freire (1982). Madalena a vincula mais especificamente ao processo de alfabetização do Pré/1981, mas considero que os princípios dessa citação estão presentes também nos diálogos e nas produções entre ela e as crianças em inúmeras linguagens não verbais – para interagir, vivenciar, conhecer outras diferentes dimensões do currículo –, evidentes nos outros três documentos que compõem o livro. Ouçamos Madalena Freire (1983, p. 69):

Talvez se faça necessário falar aqui, em linhas gerais, de como é visto, por nós, o processo de alfabetização, propriamente dito. Para nós ele não se inicia no Pré, porque o ato de ler não se reduz ao processo de leitura da palavra. A leitura da palavra é um momento fundamental desse processo. Mas a criança já faz várias leituras do mundo que a rodeia, antes do início da leitura da palavra.

Quem diria que, dezesseis anos depois, a partir da publicação, no Brasil, de *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia para a primeira infância* (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) e das publicações sobre Reggio Emilia que se seguiram, esses princípios se disseminariam e ganhariam um redimensionamento

nunca antes visto no cenário da educação infantil brasileira, inaugurando um novo marco e uma nova etapa nos debates e práticas sobre currículo, imagem de criança, infância, função social da educação infantil, registro e documentação pedagógica, por exemplo, culminando na elaboração e publicação da Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil (2017), documento de caráter normativo, dirigido a todas as instituições das redes de ensino, públicas e privadas, com vistas à elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil brasileiras. O alcance e as contribuições das publicações de Reggio Emilia e da BNCC (2017) são inquestionáveis. O risco, no entanto, dado o caráter mandatário de um documento como a BNCC (2017), marcadamente influenciado pela abordagem e experiência de Reggio Emilia, é a sombra produzida sobre autores e obras brasileiros que lhes antecederam e, de certa maneira, abriram caminho para o acolhimento de ideias veiculadas por essa vertente que recobra, chama a atenção, prioriza e valoriza a leitura do mundo feita pelas crianças a partir das linguagens não verbais, sem, no entanto, fazer nenhuma referência a Paulo Freire ou a Madalena Freire, por exemplo. Mas, sigamos acompanhando a apropriação e a articulação feitas por Madalena Freire (1983) da citação de Paulo Freire (1982), em relação à alfabetização e a demais aspectos do currículo e do trabalho na educação infantil:

É através da leitura de indícios, da representação simbólica, que a criança “escreve” o que já lê do mundo, que ela busca conhecer. É da leitura dos símbolos que mais tarde ela chega à leitura do SIGNO – da palavra.

Ignorar esse processo anterior à leitura da palavra é conceber o processo de alfabetização como algo mecânico – “recheado” de eficientes técnicas e métodos – estagnado, desenraizado da vida, do mundo. Por isso mesmo “a leitura da palavra dá continuidade à leitura do mundo, que já foi anteriormente iniciada. Ela flui desse mundo”.

É na relação dinâmica entre palavra e mundo que a criança **pensa** sobre seu mundo, e se **apropria da sua palavra – do seu processo** de alfabetização.

[...] Desta maneira o papel do professor na alfabetização é o de quem organiza os dados para que as crianças se apropriem do seu descobrir, inventar palavras.

Neste sentido, o professor não alfabetiza a criança. Ele propicia organizadamente o “espaço” para que ela “se alfabetize”. Assim, cada vez mais virando sujeito no processo de sua alfabetização, ela vai criando a sua capacidade de ler palavras na crescente compreensão do mundo em volta. (p. 69-70)

[...] Foi com visitas ao local de trabalho dos pais que iniciei a experiência de leitura de textos. Sempre, depois de cada visita, escrevia um texto, a partir das impressões das crianças e minhas sobre a visita – o de que mais gostaram, o de que não gostaram, comentários, etc.

Até então estávamos, como mencionei no relatório do 3º trimestre, na formação de frases (“escrever o que a gente pensa”).

Gostaria aqui, de falar um pouco desse processo de alfabetização – leitura do mundo e da palavra, que sempre caminharam juntos, quero dizer que a alfabetização fluiu, foi “gestada”, **na vida, no todo**, das experiências de cada um, **no entendimento do mundo, na leitura do mundo**¹ (1 – Vide final do trabalho).

A “decifração da palavra” fluiu naturalmente, da nossa vida, inserida no mundo. Fluiu da descoberta de que “borboleta põe ovo?”. Em seguida com o **TATU** (tatu bolinha), que encontramos no pátio da escola. Com o **SAPO**, da minha casa, com a **PIPOCA** que dei de presente pela saudade que tive das crianças nos feriados, com a **PIPETA** do Gogui, pai do Acauã, com a descoberta da formação de palavras novas [...]. (FREIRE, 1983, p. 120)

Na nota de rodapé 1, ao final do trabalho, como indicada acima, encontramos a seguinte citação de Paulo Freire (1982):

(1)* “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele” ...

...

Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo, através da leitura que dele fazemos.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo, através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização.

(*) Freire, Paulo: *A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Completam*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Cortez Editora, 1982. (FREIRE, 1983, p. 123)

Diante de tais argumentos, é como se Madalena Freire nos dissesse: - Não é preciso usar a expressão temas geradores para prestar atenção nas crianças enquanto interagem com as diferentes dimensões do currículo da educação infantil, ser uma interlocutora privilegiada delas, acompanhá-las interessadamente de perto para identificar o que as mobiliza mais intensa e recorrentemente – o que existe insiste, lembram? – e problematizar seus achados e curiosidades, suas produções e funcionamentos, ajudando-as a organizar a si mesmas e o mundo, a conectar-se e a conversar cada vez mais com elas mesmas e com o mundo, a tornar-se cada vez mais autônomas e a inserir-se e a tornar o mundo cada vez mais seu, transformando-se e transformando-o com a sua ação sobre si e sobre ele, com a sua palavramundo, com as suas sínteses provisórias sobre o mundo e sobre si. E transformar-se, como educadora e educador, nessa interlocução – outro nome para diálogo, tão caro a Paulo Freire – com as crianças.

E foi pensando muito nas escolhas de Madalena Freire (1983) e de Sonia Kramer e colaboradoras (1989) que, em 2000, quando defendi minha tese de doutoramento, e em 2005, quando publiquei *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*, a parte mais original, digamos, da tese e minha contribuição mais específica à educação infantil, que fiz minhas escolhas para homenagear o educador brasileiro Paulo Freire e o semioticista norte-americano Charles Sanders Peirce, minhas maiores influências e inspirações para pensar a relação sujeito-conhecimento e, conseqüente e mais especificamente, a relação pedagógica, ao batizar de *linguagens geradoras* o princípio de seleção e articulação de conteúdos que criei para a educação infantil. Tento deixar claro meu apaixonamento pelo que esses dois autores me indicaram com as suas obras – fazem muito sentido pra mim – e os levo comigo para o universo da educação infantil, pelas apropriações que faço de aspectos do trabalho deles a que tive acesso. Não se trata de filiação, mas de inspiração e, mais ainda, de diálogo, como aprendi na condição de aluno de Paulo Freire, quando nos dizia que cada vez que lia um livro, colocava uma cadeira para o autor ou autora e

conversava com eles sobre o que ia lendo, sobre o que eles haviam organizado em palavras em relação às tantas questões e problemas que afligiam o mundo e a humanidade.

Com todas as crianças do mundo que conheci pela convivência, pela literatura, pelo cinema e pelo teatro, com a criança que insistiu em Paulo Freire e o acompanhou vida afora, com a criança que fui e que dura em mim, aprendi que é preciso cuidar da emergência, do nascedouro, do olho d'água das perguntas como cuidamos da sede, da fome, do sono, das relações com as pessoas, da natureza, da arte, do nosso amor ao mundo. Elaborar uma pergunta para disparar uma pesquisa acadêmica não é uma mera questão metodológica, valorizada e exigida por um mundo à parte e para poucos, e sim uma extensão de um estar no mundo desde criança, apurado na vida adulta como estratégia para continuar se conhecendo e conhecendo o mundo de maneiras cada vez mais estruturadas, sofisticadas, rigorosas, complexas. Educar pela infância, ao contrário de educar a infância, como nos alerta Kohan (2019), é seguir pela vida de mãos dadas com as tantas perguntas que brotam da nossa experiência com a vida, com o mundo, com as pessoas, com o conhecimento – com as tantas versões que vamos produzindo de nós mesmos e que vão nos constituindo em desfazimentos e durações, em leituras e traduções –, com aquilo que vamos querendo saber e com aquilo que a vida ou alguém de nossa referência próxima vai fazendo questão de que saibamos, de que prestemos atenção, nos indicando o inevitável, o imprescindível, aquilo de que não podemos desviar o olhar, mesmo que olhar para tal coisa nos custe tanto sentimento, indignação – como a injustiça e a desigualdade social vislumbradas por Paulo Freire desde menino –, mas também nos encantando, nos apresentando mundos possíveis nunca antes imaginados e que nos ajudam no exercício de esperar. Foi pensando nisso que na primeira linha de *Linguagens geradoras* (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 11) começo a me apresentar e a esse princípio de organização curricular para a educação infantil a partir de um feixe de perguntas:

O que as crianças querem saber? E quando digo “querem saber”, não estou me referindo a caprichos, modismos ou à volubilidade das crianças, mas a saberes que indicam desejos e necessidades das crianças, aqueles que as crianças “querem porque precisam” saber mais do que quaisquer outros, em diferentes momentos do processo de produção de sua vida em família e na escola de educação infantil.

Como saber o que as crianças querem saber? Como saber por que as crianças querem saber umas coisas mais que outras? E quando conseguimos saber o que as crianças querem saber, como organizá-las, orientá-las e acompanhá-las nessa investigação? (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 11)

A resposta que consegui elaborar para estas tantas perguntas pode ser imaginada a partir de uma via de mão dupla na relação entre sujeitos e conhecimento – a parte cheia e a parte vazia do planejamento –, cujo trânsito, fluxo, dinamismo se sustenta pelo acionamento e desenvolvimento de projetos de trabalho elaborados e apresentados, por um lado, pela professora ou professor às crianças – os projetos da parte cheia do planejamento –, um feixe de linguagens imprescindíveis para as crianças interagirem, lerem, representarem, (re)elaborarem e transformarem a si e o mundo, um recorte que faz sentido a esses adultos que acompanharão as crianças nesse percurso da educação de ambos e também uma estratégia de geração de dados sobre as crianças, porque esses adultos se interessam por elas, querem conhecê-las cada vez mais para estreitar e apurar sua relação com elas e deles – crianças e adultos – com o conhecimento. E também porque é das leituras dos adultos sobre as produções das crianças e das leituras das crianças sobre o que lhes apontam os adultos – sejam pais ou professores – com suas vidas e suas escolhas – as escolhas feitas pelos adultos para elas, principalmente – que o planejamento diário do trabalho pedagógico é alimentado. E, por outro, por projetos de trabalho gerados conjuntamente pelas crianças e pela professora ou professor – os projetos da parte vazia do planejamento –, que emergem – como as perguntas, inclusive porque todo projeto nasce de uma ou de um feixe de perguntas, seja das crianças, da professora ou de ambos – no dia a dia da convivência, da participação, das trocas, das leituras que

dinamizam a produção da relação entre esses sujeitos, intermediados pelo conhecimento; projetos que não havia como prever e planejar antes de o professor e as crianças se conhecerem pessoalmente, pois se definem e se revelam processualmente, nesse trânsito de mão dupla, como consequência e atualização da produção dinâmica da relação pedagógica. Trata-se, portanto, de uma relação gestada pelo protagonismo compartilhado (GAULKE, 2012) entre adultos, crianças e conhecimento; entre educadores e educandos, intermediados pelo mundo, alinhados pela infância que emerge com as crianças e insiste, dura, intensa e vivaz nos adultos que são pares e interlocutores das crianças.

Finalizo, concluindo provisoriamente que, o desafio aceito, vivido e proposto por Paulo Freire sobre a leitura do mundo que precede a leitura da palavra é algo que até hoje interroga todo aquele e aquela que dá o seu consentimento para realizar o mesmo exercício e definir o seu caminho de investigação, em qualquer etapa de escolaridade e da vida. O adulto que se deixa iluminar pela infância – se educar pela infância – reconhece e não estranha, tampouco se constrange e se envergonha dos tremores e da insegurança de outros tantos (re)começos e primeiras vezes vida afora, tão familiares às crianças. Se na vida adulta, e mais precisamente na vida e no mundo da escola, parece um imperativo classificar e nomear tudo o que vamos vivendo e conhecendo – objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação, registro, documentação pedagógica, atividades, datas comemorativas, áreas de conhecimento, temas geradores, temas transversais, projetos de trabalho, linguagens, linguagens geradoras, campos de experiência... –, e, penso, é preciso aceitar esse desafio também, é igualmente imperativo cuidar para não deixar de ler o que não é palavra e está escrito em múltiplas e diferentes linguagens, se inscrevendo, demarcando e colocando em funcionamento nossa vida cotidiana e nossa (des)conexão com o mundo – emoções, sentimentos, música, arquitetura, brincadeira, trabalho, pedofilia, preconceito, colonização, amizade, tempero, machismo, arranjo de flor, sintoma, alvorecer, poesia, amar e ser amado, cuidar e deixar-

se cuidar, vestuário, arco-íris, gentileza, canto de galo na madrugada, buzina de automóvel, greve, banho de rio, de mar ou de mangueira, voo de pássaros, doença, morte, terremoto, pandemia, racismo, imigração, encontro, separação, guerra, homofobia, depressão, suicídio, gravidez... Não descuidar dessa leitura é reconhecer e valorizar a leitura feita pelas crianças a partir dessas e de outras tantas linguagens na infância, é reconhecer e valorizar, portanto, o sentido da infância em todas as idades da vida, é estender a infância e fazê-la durar em todas as idades que chegam depois dela, colocando todas as idades em diálogo, colocando mundo e palavra em diálogo, colocando todas as linguagens e idades em diálogo, em interlocução, em conexão. “Me sinto menino no corpo de um homem que vai envelhecendo”. Eu também, professor Paulo Freire. Eu também...

Referências

AL otro lado del río. Intérprete: Jorge Drexler. Compositor: Jorge Drexler. In: **The Motorcycle Diaries Soundtrack**. UK: Edge Music, 2004. CD, faixa 19 (3 min).

AUSTER, Paul. Blecautes. In: **Da mão para a boca**: crônica de um fracasso inicial. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. A infância. São Paulo: Record, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Ed. 34, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.

Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Etapa da Educação Infantil. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema gerador**: concepção e práticas. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1992.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>. Acesso em: 12 out. 2021.

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

DIÁRIOS de motocicleta. Direção: Walter Salles. Brasil: 2004. (126min.).

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre, Penso, 2016.

ESQUADROS. Intérprete: Adriana Calcanhoto. Compositora: Adriana Calcanhoto. In: **SENHAS**. Intérprete: Adriana Calcanhoto. Brasil: Columbia - Sony, 1992. LP - CD, faixa 3 (3 min).

FARIA, Ana Lúcia G.; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº 52, Fev. 1985.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980, 3ª edição.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982, 13ª edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17ª edição.

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

FREIRE, Paulo. Conversa com Paulo Freire. [Entrevista concedida a] Pedro Paulo Scandiuzzi. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 16, n. 20, set. 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**. Diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação**. Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GAULKE, Alvine Genz. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha de pesquisa Estudos sobre infâncias. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70597>. Acesso em 08 out. 2021.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Interdisciplinaridade na pré-escola**: anotações de um educador *on the road*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **La interdisciplinariedad en el jardín**. Notas de un educador "on the road". Buenos Aires, Aique, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KAUTZMANN, Larissa K. **Caminhada com Lívia**: um percurso de escuta interessada. Larissa Kautzmann. [S.I.] 2021. Disponível em: <https://www.larissakautzmann.com.br/post/caminhar-com-1%C3%A0-Dvia-um-percurso-de-escuta-interessada>. Acesso em: 16 set. 2021.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 2 ed. São Paulo: Ática, 1989.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MUTUM. Direção: Sandra Kogut. Brasil: 2007. (87min.).

OLIVEIRA LIMA, Adriana Flavia S. de. **Pré-escola e alfabetização**: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. Petrópolis: Vozes, 1986.

REGGIO CHILDREN. **Tornando visível a aprendizagem**. Crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Editora Phorte, 2011.

REGGIO CHILDREN E ESCOLAS E CRECHES DA INFÂNCIA DE REGGIO EMILIA. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2020.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2012.

RIZZO, Gilda. **Educação Pré-escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.).
Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
4 BILHÕES de infinitos. Direção: Marco Antônio Pereira. Brasil:
2020. (14min.).

CAPÍTULO 7

UM MAPA COM MUITOS “VENHO AQUI”, ABELHAS QUE VOAM PARA NUVENS E ALGUMAS SEMENTES NA BARRIGA: GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E A VIVÊNCIA ESPACIAL DE BEBÊS E CRIANÇAS¹

Jader Janer Moreira Lopes

Sua casa ficava para trás da serra do Mim, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado o Temor-de-Deus. O pai, pequeno sitiante, lidava com vacas e arroz; a mãe, urucuiana, nunca tirava o terço da mão, mesmo quando matando galinhas ou passando descompostura em alguém. E ela, menininha, por nome Maria, Nhinhinha dita, nascera já muito para miúda, cabeçudota e com olhos enormes. Não que parecesse olhar ou enxergar de propósito. Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia. — "Ninguém entende muita coisa que ela fala..." dizia o pai, com certo espanto. Menos pela estranheza das palavras, pois só em raro ela perguntava, por exemplo: — "Ele xurugou?" — e, vai ver, quem e o quê, jamais se saberia. Mas, pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido. Com riso imprevisto: — "Tatu não vê a lua..." — ela falasse. Ou referia estórias, absurdas, vagas, tudo muito curto: da abelha que se voou para uma nuvem; de uma porção de meninas e meninos sentados a uma mesa de

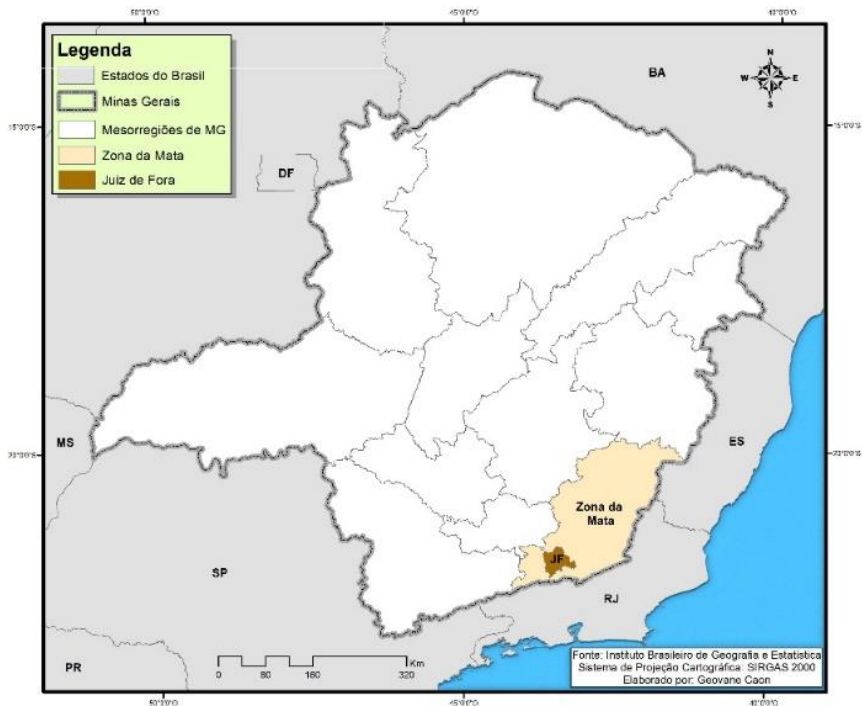
¹ Este texto foi organizado para uma apresentação no I Congresso Internacional de Educação e Infância – “Infâncias Plurais”, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e prática pedagógica (GEPPEI), ocorrido entre os dias 11 e 14 de outubro de 2021. Conferência disponível no Canal YouTube Centro Acadêmico Troika, acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=sgKiWrl5bxY>.

doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava; ou da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo. Só a pura vida.
(ROSA, 2008, p. 40)

Abrimos este texto com as estranhezas olhadas para a vida de Nhinhinha, essa menina de 4 anos, que, como dizia seu criador, o escritor Guimarães Rosa, “não incomodava ninguém, e não se fazia notada, a não ser pela perfeita calma, imobilidade e silêncios”. (ibidem). Começar com palavras infantis em uma escritura que tem como tema a vivência espacial de bebês e crianças pode ser uma abertura para traçar os caminhos pelos quais nossas linhas serão tecidas: o reconhecimento que estamos aqui para viver a história com o outro e não aprisionar o outro por sua história. Mesmo em suas estranhezas, que sejam encontros a serem dialogados. Por isso, vamos juntar, ao inusitado do já dito por Nhinhinha, alguns insólitos próximos, mesmo que vividos em terrenos bem diferentes dos já narrados, distantes por extensão, mas não por intenção. As coisas se juntam nas proximidades do afeto e não das metricidades cartesianas. Começemos.

É uma escola do município de Juiz de Fora, uma cidade do estado de Minas Gerais, com seus quase 600 000 habitantes, tendo sua origem na abertura e travessia que se fazia do ouro que escoava para além-mar. Essa cidade, que nasce da sangria de sua paisagem, tem seu primeiro nome batizado por um santo: Arraial de Santo Antônio do Paraibuna. O último termo do nome finca um topônimo referente ao rio que corta a cidade e que era chamado pelos habitantes nativos de o *pará y b'una*, uma provável referência às suas águas escuras e barrentas, que continuam com suas cores até hoje, mesmo que nele haja muitos resíduos da urbanidade. A mudança do nome da cidade tem muitas controvérsias, mas o fato é que, já no século XIX, a *urbes* passou a ter o nome pelo qual até hoje é conhecida. A paisagem dá lugar a um ofício que tem o exterior como marca. Assim, mesmo o rio ainda estando presente, seu nome, agora, está somente em outras narrativas.

Figura 1 - Mapa do município de Juiz de Fora-MG



Fonte: IBGE.

Nessa escola, as crianças fazem um intenso debate sobre os mapas, cada uma registra seus desejos em folhas de papel com vários lápis de cor, argumentam sobre suas cartografias e a importância dela em suas vidas. Uma delas, uma menina de 7 anos de idade, faz um mapa que se chama “Mapa do venho aqui”:

Figura 2 - Mapa do venho aqui



Fonte: Lopes e Vieira de Paula (2021, p. 34).

E nos diz:

Eu venho aqui, venho aqui, venho aqui, venho aqui, venho aqui, venho aqui, venho aqui, venho aqui, venho aqui, venho aqui, venho aqui, venho aqui, venho aqui, venho aqui...lá tem um montão de areia. E ninguém mexe naquela areia. Aí vou enterrar lá minha coisa escondida. (Jhenifer Vitória, 7 anos, 21 de junho de 2017)

Esse é só um dos mapas selecionados, haveria muitos outros a serem trazidos. Mas, como estamos no movimento do “vir aqui”, vamos ao “lá”. A um outro local, situado nas cercanias da Zona da Mata Mineira e do Campo das Vertentes, de onde se ergue uma memória de infância. Escutemos o sussurro:

Há muitas formas de os bebês e as crianças se envolverem com as paisagens. A minha teve uma certa mistura de medo e fascinação, de algumas preocupações, mas também de encantamentos. Eu me sentia incluído nesses sentimentos, nesses afetos, era minha liberdade à “moda de paisagem”, para lembrar o deslumbrar de Manuel de Barros. Todo ser humano, incluindo aí os bebês e as crianças, vive à mercê de sua “à moda de paisagem”. Acho que

preciso contar um pouco mais sobre isso, para poder trazer, para a sombra da árvore, o degustar da fruta com calma que essa luz disfarçada pelas folhas e galhos da copa criam.[...] Sempre gostei de comer frutas nos quintais e pomares! Até mesmo as compradas nas mercearias. E sempre gostei de engolir o que as pessoas chamavam de bagaço e os caroços. E um dia escutei de um adulto: “- Fica engolindo caroço para você ver. Vai nascer uma árvore dentro de sua barriga”. Por isso falei de medo e fascinação. O que eu deveria fazer? Lembrava de uma experiência que a gente fazia na escola com caroço e feijão embebido no algodão com água e, colocada no copo, germinava em menos de uma semana. Era assim que imaginava todas as sementes em minha barriga. Tudo crescendo e se ramificando. Tinha a paisagem fora de mim, mas também dentro, germinando e crescendo, talvez, um dia, eu me faria eterno e cheio de raízes. Eu pensava: como eu ficaria? Afinal, engolia um monte de sementes de frutas diferentes. Tinha a certeza de que seria paisagem. (LOPES, 2021, p. 127-8)

Um dia cheguei a ilustrar essa sensação, era assim que me pensava no mundo:

Figura 3 – Viver à moda paisagem



Fonte: Santana; Muniz; Gonçalves; Pereira (2021, p. 15)

Quer seja em abelhas que voam para as nuvens, em mapas do venho aqui ou em sementes que brotam no interior do ser humano

e se enraízam, podemos afirmar que não existe vida fora do espaço. Toda e qualquer existência é sempre marcada por um tempo, por sua condição, que faz do humano um ser histórico, mas também por uma espacialidade cuja conjugação faz, da pessoa social, um ente também em vida geográfica. Qualquer humano nasce nesse estado e o carrega pela vida toda e, após sua morte, continua sendo carregado pelos outros e até nas coisas. Veja a própria Nhinhinha, que, lamentavelmente, um dia

[...] adoeceu e morreu. Diz-se que da má água desses ares. Todos os vivos atos se passam longe demais. Desabado aquele feito, houve muitas diversas dores, de todos, dos de casa: um de-repente enorme. A mãe, o pai, e Tiantônia davam conta de que era a mesma coisa que se cada um deles tivesse morrido por metade. E mais para repassar o coração de se ver quando a mãe desfiava o terço, mas em vez das avemarias podendo só gemer aquilo de — "Menina grande... Menina grande..." — com toda ferocidade. E o pai alisava com as mãos o tamboretinho em que Nhinhinha se sentava tanto, e em que ele mesmo se sentar não podia, que com o peso de seu corpo de homem o tamboretinho se quebrava." (ROSA, 2008, p. 43)

Mas, antes disso, geografoou-se muito no mundo, pois, mesmo em seu silêncio, teve a intensa presença do se fazer nas pessoas e na paisagem:

Dizia que o ar estava com cheiro de lembrança — "A gente não vê quando o vento se acaba..." Estava no quintal, vestidinha de amarelo. O que falava, às vezes era comum, a gente é que ouvia exagerado:

— "Alturas de urubuir..

Não, dissera só: — altura de urubu não ir". O dedinho chegava quase no céu. Lembrou-se de: — "Jabuticaba de vem-me-ver..." Suspirava depois: — "Eu quero ir para lá". Aonde? — "Não sei." Aí observou — "O passarinho desapareceu de cantar... De fato, o passarinho tinha estado cantando, e, no escorregar do tempo, eu pensava que não estivesse ouvindo; agora, ele se interrompera. Eu disse: — "A avezinha". De por diante, Nhinhinha passou a chamar o sabiá de "Senhora Vizinha..." E tinha respostas mais longas: — "E eu? Tou fazendo saudade". (ROSA, 2008, p. 41)

É por toda forma de existir ter essa dimensão espacializada, inclusive dos bebês e das crianças, que podemos falar em uma

“Geografia da Infância”, pois, como já abordamos em diversos textos (ver o inaugural, por exemplo, LOPES; VASCONCELLOS, 2005, mas também outros), esse é um campo de estudos que busca compreender a produção da infância, em sua pluralidade, tendo como viés de leitura o espaço e suas expressões, como as paisagens da infância, os territórios da infância, os lugares da infância, entre outras, ao mesmo tempo que busca um olhar e uma escuta sensível para o ser e estar dos bebês e crianças como pessoas que criam constantemente geografias do e no existir.

Buscamos, assim, romper com a concepção que se tornou comum envolvendo espaço como apenas uma superfície sobre a qual passamos ou estamos, como se não houvesse aí, nesse toque entre meu corpo e sua totalidade espacial (que assumimos como geográfico), uma intensa relação de formação, de transformação, em que os dois se fazem intimamente, não de forma isolada, mas em constantes redes e relações. Isso porque reconhecemos que “[...] nenhuma vida termina nela mesma, é sempre relação, extensão que se espraia. Toda vida é, portanto, relação, é [co]existência e [con]vivência. Desse modo, assumo esses dois vocábulo e seus jogos de grafia como marcas desse processo!” (LOPES, 2021, p. 111).

Na base dessa afirmação, está o conceito de vivência (*pereživanie*), originado na Teoria Histórico-Cultural, criada por Vigotski e por todos e todas que com ele se envolveram, um vocábulo presente em seus textos (ver VIGOTSKI, 2006, 2018a), nos quais o conceito é assumido como a unidade entre o ser humano e o meio. Não um meio marcado por sua determinação na vida, como nas teorias clássicas do determinismo geográfico, em sua forma absoluta, mas em uma afinidade do espaço ofertado pelas gerações anteriores, interpretado, vivido e recriado pelas gerações que chegam, inaugurado no novo, em um viver que está prenhe de uma reelaboração criadora (VIGOTSKI, 2018b). De batismos constantes de paisagens, territórios, de lugares, de regiões...é assim que nasce a consciência espacial. O batismo do espaço é, ao mesmo tempo, o batismo da consciência do espaço.

Nessa constante recriação, que forma a consciência espacial dos bebês e das crianças, está um conceito a que temos nos dedicado: a topogênese (LOPES, 2021; LOPES, 2020), ou seja, compreender os processos e indícios que gestam a gênese do *topos* na infância e em suas muitas formas de [co]existir na superfície terrestre.

A noção de consciência espacial que aqui assumimos não se descola dos postulados que nos fundamentam, não se resume a uma perspectiva cognitiva do espaço, a uma condição estrutural ou eminentemente subjetiva, mas, sim, pela unidade posta na relação, exigida na vivência, que coloca o plano social e o plano individual como o ser e estar em um enraizamento no mundo. As sementes que nascem da paisagem em meu corpo e brotam para além dele criam, em constante movimento, um inventário de viver, no qual as muitas geografias não são fugidas, mas tocadas no afeto (para lembrar SPINOZA, 1979), tão presente nos postulados de Vigotski (KEILER, 2002).

Estamos falando de uma consciência, como aquela presente no próprio Vigotski (obras diversas), mas também em Volochinov (2017) ou em Bakhtin (2012, 2014), desenvolvida através da palavra/linguagem outra, através das relações sociais que se convergem em autorais, recheadas de signos e ideologias, marcadas por um tempo histórico e um espaço geográfico, que torna o sujeito um átimo do existir em constante deslocação, entre o intra-si e o extra-si, impossibilitado, por sua condição de humanidade, de se separar dessa união, como alguns postulados positivistas fizeram muitos crer, mas, como bem apontou Jerebtsov (2017), levou a muitos adoecimentos do humano.

Essa consciência que, por sua dimensão intrínseca da fronteira como unidade, expressa-se na vivência, possível de ser transformada nas relações de alteridades, que podem gerar a liberdade ou aprisionamento, inclusive, o espacial.

É assim que, quando um bebê chega ao mundo, já tem seu movimento e a sua “experiência sensório-motora” não apenas marcada pela metricidade do deslocar solitário. Não é à toa que são duas palavras tão próximas [motricidade/metricidade],

encontrando-se, aí, a semiótica do afeto. O toque do outro, suas palavras, nas expressões vocalizadas, suas muitas linguagens, seus colos e outros artefatos da cultura são, também, nesse sentido alargado, elementos do desenvolvimento da consciência espacial! Por isso, assumimos que

toda espacialidade é sempre interespacialidade, onde estão as relações intercorpóreas, interdiscursivas, intertemporais, onde o social e o pessoal se fazem em cultura. Mesmo nos espaços desertos de vida acompanhadas, há muitas vozes que, polifonicamente, fazem do espaço essa condição se existir. Germinação em forma de signo. (LOPES, 2021, p. 130)

Um bebê carregado por uma educadora, por um cuidador, por uma mãe, por um pai, uma outra criança ou outro adulto qualquer tem, no corpo do outro, a continuidade de uma vivência espacial, que vai se engrandecer pelas muitas outras linguagens humanas e os repertórios sociais presentes em sua vida, o que permitem, no desenvolvimento de sua consciência, construir sua cultura espacial, com a qual retorna ao mundo, com suas peculiaridades e singularidades.

É assim que Nhinhinha, essa menina que abre este texto, se faz como um ser geográfico e dele permite o desenvolvimento, a constituição e a significação de consciências outras:

Conversávamos, agora. Ela apreciava o casacão da noite — ‘Cheinhas!’ — olhava as estrelas, deléveis, sobre-humanas. Chamava-as de "estrelinhas pia-pia". Repetia: — "Tudo nascendo!" — essa sua exclamação diletta, em muitas ocasiões, com o deferir de um sorriso. (ROSA, 2008, p. 41)

Nhinhinha me faz olhar com as estrelas através de seus olhares. Eu não apenas estou com ela, mas posso “transver” (BARROS, 2010) as formas, os cheiros, os brilhos, os sabores das paisagens, dos céus noturnos, da luz do dia, através dela, de suas linguagens, de suas enunciações longas ou curtas, que, em minha abertura e acolhida da existência outra, cria a potência da liberdade de me encontrar, de me localizar, de ser e estar em outras exotopias (BAKHHTIN, 2003). Em afastamentos próximos que forjam a consciência peculiar (ou para

usar um termo muito questionado, atualmente, mas presente nos tempos da Revolução que buscou construir uma outra forma de sociedade, outros horizontes sociais e com isso de humanidade e que está expresso nas obras de Vigotski, a minha personalidade, que está sempre além de mim mesmo).

É nesse “transver” que se aportam os rompimentos propostos pelo conceito de vivência e, para nós, o próprio conceito de vivência espacial. É aí que temos a topogênese como forma desenvolvimento das autorias espaciais, que estão para além das autonomias em um espaço, muitas vezes marcados por suas contenções e impedimentos.

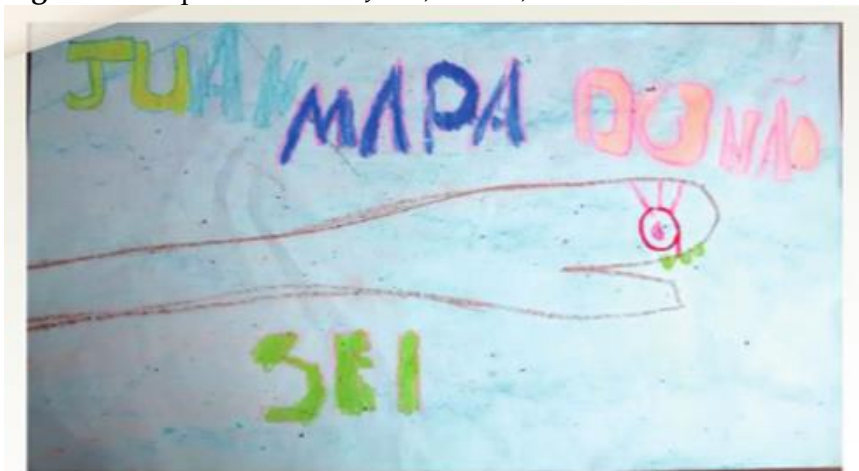
Como já expresseo (LOPES, 2020, 2021 e outros), os bebês e as crianças desacostumam nossos espaços acostumados, descomeçam o começo, desensinam o aprendido, nos revelam muitas outras formas de conceber as espacialidades, às vezes tão aprisionadas (e nós nelas) por forças sociais, que, historicamente, apropriam-se da vida, para dela criar desertos e não germinações, escassez para muitos e abundâncias para poucos.

Trata-se de sujeitos de um tempo veloz em que o movimento do corpo é também o movimento do capital. Assim, mesmo quando atados em um ponto fixo no espaço, olhemos para outras formas de existir para, com elas, romper o grande tempo contado por Bakhtin (2014). Voltemos à Nhinhinha:

Nem parecia gostar ou desgostar especialmente de coisa ou pessoa nenhuma. Botavam para ela a comida, ela continuava sentada, o prato de folha no colo, comia logo a carne ou o ovo, os torresmos, o do que fosse mais gostoso e atraente, e ia consumindo depois o resto, feijão, angu, o arroz, abóbora, com artística lentidão. (ROSA, 2008, p. 40)

“Artística lentidão”. Outras formas de sentir o mundo, de se sentir no mundo. Terminemos olhando outros mapas e outras cartografias infantis. Infantilizemos o espaço! Isso porque assumir o [mapa do] “não sei” pode ser um bom começo para uma existência outra:

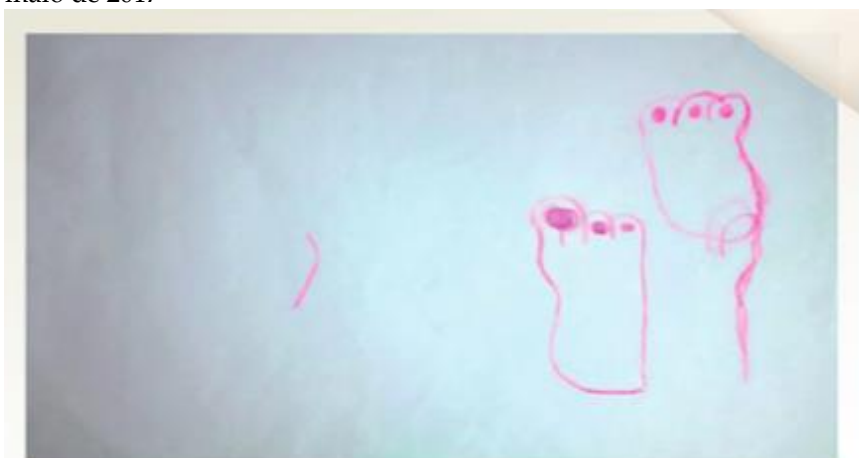
Figura 4 - Mapa do não sei: Juan, 8 anos, 24 de maio de 2017



Fonte: Lopes: Vieira de Paula (2021, p. 19)

Além disso, pode ser também uma pegada que rasga o espaço como superfície e nos anuncia os seus diferenciados contornos, delineamentos diversos.

Figura 5 - Mapa de uma pegada rasgada: Alexandra, 7 anos, 24 de maio de 2017



Fonte: Lopes e Vieira de Paula (2021, p. 20)

Referências

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

JEREBTSOV, Serguei. N. A Teoria Histórico-Cultural e os problemas psicossomáticos da personalidade: estudo sobre o domínio de si mesmo. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2017.

KEILER, Peter. **Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie**. Köln: Beltz Taschebuch. 2002.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, Tânia de. **Geografia da Infância. Reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME. 2005. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Lnx-0m52HBcjKZiZISp_I4E4V6X4nGsB/view. Acesso em: 11 out. 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira. "Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: o espaço e as geografias do viver". In: MORO, Catarina; BALDEZ, Eitene. **EnLacES no debate sobre Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR. 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira; VIEIRA DE PAULA, Sara Rodrigues. **Mapa do não sei. Narrativas das Crianças sobre mapas, um livro para os que desejam ser bocós**. Juiz de Fora: Edições GRUPEGI. 2021. Disponível em: <http://geografiadainfancia.blogspot.com/2021/10/livro-para-baixar-mapa-do-nao-sei.html> Acesso em: 11 out. 2021

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias**. Por

uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021

ROSA, Guimarães. A menina de lá. In: ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SANTANA, Claudia da Costa Guimarães; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; GONÇAVES, Lucas Rocha; PEREIRA, Luiz Miguel (orgs.). **Geografia da infância: espacializações da vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <https://espacializa coesdvida.blogspot.com/>. Acesso em: 11 out. 2021

SPINOZA, B. de. **A Ética**. São Paulo: Abril, 1979. (Coleção Os Pensadores)

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

VIGOSKI, Lev S. **Sete aulas de Pedologia**. Rio de Janeiro: Epapers, 2018a

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na Infância**. São Paulo: Expressão Popular. 2018b.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 8

O DESAFIO DE CARTOGRAFAR BEBÊS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
Julia Costa
Karolina Barros Moraes

Este capítulo é resultado das pesquisas desenvolvidas pelas três autoras utilizando a cartografia para o estudo de bebês. A partir de um diálogo com Deligny, Deleuze e Guattari, apresentamos algumas reflexões sobre os desafios de cartografar bebês. Ao mesmo tempo em que apresentamos algumas das cartografias produzidas e discutimos as experiências e os agires dos bebês em seus cotidianos, discutimos também as errâncias e os afe(c)tos que atravessam-nos no processo de produção da pesquisa cartográfica realizada com bebês.

As três pesquisas previram um trabalho de campo com o acompanhamento de turmas de berçário em três municípios do estado de São Paulo. Com base nesta vivência, foi possível a elaboração de registros de cenas de bebês e suas vivências/aprendizagens em contexto educativo, a captação de imagens e por fim, as experimentações cartográficas. Os estudos realizados no âmbito do grupo “BebêEducação” e a interlocução com todos os participantes do grupo também compuseram nossa metodologia de aprofundamento dos estudos.

¹ Texto publicado pelas autoras anteriormente na 6ª Conference Internacional on the Geographies of Children, Youth and Families - Galoá, Brazil, 2019.

Respaldo teórico e metodológico da pesquisa: cartografar bebês

Apresentamos o pensamento de Fernand Deligny e seu trabalho que persistiu em investigações e experiências junto às crianças e adolescentes rotulados como “inadaptados socialmente” e com “limitação intelectual”, passando por seus dois períodos que são marcados de acordo com sua relação com a institucionalidade (MATOS, 2017) e exploramos alguns conceitos do autor em sua empreitada de mapear os movimentos dos autistas, tendo em vista que estes estariam “fora” do espectro de representatividade, e esta seria a inspiração da utilização deste método com os bebês.

Na área educacional, no Brasil, o conceito de cartografia desenvolvido por Deligny não foi, porém, investigado (MATOS, 2017). O método cartográfico seria uma forma de evitar o excesso de interpretação que torna invisível a existência autista, trocando assim, a ideia de compreender por traçar, permitindo a observação de algo antes ignorado (PELBART, 2017).

O ato de traçar para Deligny deve isento de qualquer interpretação, mais do que isso, ele interdita essa necessidade de interpretação (MIGUEL, 2015). A metodologia permite colocar no papel o que é visto no momento, o que a criança ou no nosso caso, o bebê está agindo sem dizer por nossas palavras o que está acontecendo. Dessa forma, o registro sem o uso da língua falada, ou escrita diminui do olhar, a necessidade de interpretação do adulto.

Deligny denomina ‘linhas de erro’, ‘de errância’ ou mesmo ‘erráticas’, o agir desinteressado, aquele que não tem finalidade, pois elas parecem ininteligíveis para o adulto.

Trata-se de linhas de erro, pois elas parecem incompreensíveis para o adulto e os projetos por ele formulados. Por que uma criança faria um desvio extremamente longo pelo rio se ele está carregado de madeira para o forno e se poderia seguir uma linha reta e mais curta? Por que ele descasca uma laranja se não quer comê-la? São, pois, linhas de errância, linhas erráticas que inscrevem o erro no “bom senso” do adulto “normal”. (MIGUEL, 2015, p. 04)

Os mapas servem para destacar esse desvio, mostrando como o adulto pode passar a notar as ações das crianças podendo melhorar sua relação com o espaço, destacando como a criança se apropria dele e o reinventa. Sendo assim, o método cartográfico de Deligny colabora com a imperícia do adulto de compreender o movimento do autista (MIGUEL, 2015a), servindo para pensar o espaço como instalação que pode ser constantemente reinventada.

A pesquisa se fundamenta em uma reivindicação que vem sendo feita por Tebet e Abramowicz, em relação à especificidade dos bebês em relação às crianças (TEBET e ABRAMOWICZ, 2014, 2018). Segundo as autoras, os bebês se comunicam, se expressam e se movimentam de formas singulares dos adultos e das crianças, porém, por não terem desenvolvido as capacidades da linguagem verbal, os bebês ficam à mercê das interpretações adultocêntricas. E, nesse sentido, a cartografia apresenta uma perspectiva rica, na medida em que não assume a linguagem verbal como central. Os bebês se utilizam de outras linguagens para a expressão, sendo assim, uma metodologia que se utiliza da língua falada não condiz com a especificidade do bebê.

Uma língua não fala: é falada por algum sujeito que a utiliza e, como se diz, se expressa. [...] Sendo a língua aquilo por meio do que a GENTE se comunica, a GENTE briga, a GENTE se parabeniza, a GENTE se acusa. Aí se vê a importância da GENTE em todos os casos. Se eles não tiverem o mesmo A GENTE – a mesma língua – nada de sentimentos recíprocos, nem de assentimento, nem de ressentimento (DELIGNY, 2015, p. 179).

Deligny aponta ao utilizar a cartografia para registro dos agires dos autistas, que eles são o outro, e não a gente. Assim, para eles a língua utilizada pela gente não tem relevância, não faz parte de quem eles são. No caso dos bebês temos que a língua falada ainda não faz parte do grupo por outro motivo, essa língua será adquirida com o tempo, porém, enquanto ela não está presente na realidade do ser bebê ela ainda é língua do outro. Assim, a metodologia cartográfica na qual o mapa é a língua principal se aproxima mais dessa realidade de pesquisa.

Na direção da pesquisa realizada por Oliveira (2016), apresentamos e questionamos a cartografia como possibilidade de metodologia de pesquisa no campo da educação, considerando os bebês como protagonistas. A autora definiu que sua pesquisa seria uma realização com os bebês e não somente sobre eles, desta forma, buscou uma forma de estes serem participantes e agentes da pesquisa. Sendo assim, ela direcionou seu trabalho à metodologia cartográfica.

Em nossas pesquisas, após conseguirmos a autorização para a sua realização, passamos por um período de adaptação (nossa) em relação à dinâmica das instituições e em relação aos bebês e às suas educadoras/professoras. Somente após algum tempo, é que – nos três casos – conseguimos começar a realização das cartografias. Contudo, ao longo desse processo, diversas foram nossas questões, dúvidas e angústias. Bem como diversas foram as estratégias que usamos para a realização das cartografias.

Marcas e Percurso da Investigação Cartográfica com Bebês

A presença de um novo adulto na turma muda a dinâmica que os bebês estão acostumados, por isso a importância de se familiarizar com eles antes dos registros, assim conseguimos mapear o cotidiano com mais naturalidade.

Em muitas ocasiões o uso da câmera do celular permite filmar a cena para que seja cartografada depois com maior riqueza de detalhes, o vídeo permite que a cena não fique refém da memória do adulto sob o momento vivido. Porém, às vezes presenciamos momentos ricos em que o celular não está por perto, ou até que não estávamos esperando. Assim, um bloquinho de anotações pode ajudar em um registro de mapa simplificado que depois usamos para um registro com riqueza de detalhes. Ou até há momentos em que precisamos reviver só na memória para cartografar. De qualquer forma, o mapa depende do olhar do cartógrafo.

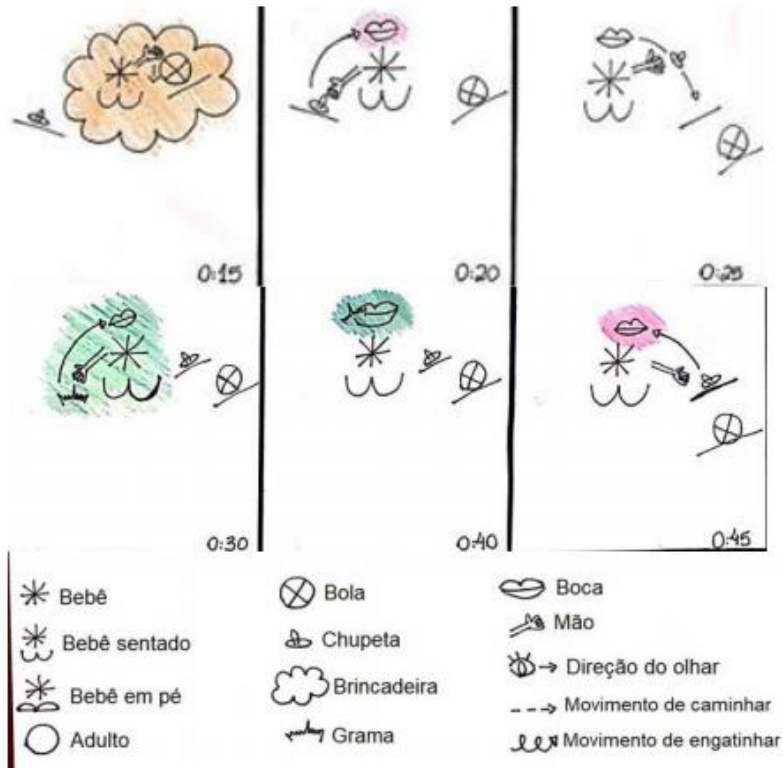
Dentre os principais desafios, se destacam a criação dos símbolos, a definição do que deveria ser olhado e o que deveria ser

transcrito nos registros cartográficos, o tamanho e os elementos que deveriam aparecer nos nossos mapas-base e até se eles eram mesmo importantes sempre. E ainda, o tempo de duração do período que seria registrado, já que nossos registros se referiam a cenas cuja extensão variava de menos de 1 minuto e o período de 4 horas, em que as pesquisadoras permaneceram na creche durante o dia.

Dentre as estratégias utilizadas, experimentamos e problematizamos o uso de diferentes cores para representar diferentes bebês, a identificação de diferentes bebês por números, o uso de cores para implicar um território, um campo de intensidade e de afe(c)to ou ainda para indicar uma rede, um agenciamento, o uso de diferentes folhas de transparência para representar a passagem do tempo quando elementos da cena se somavam a elementos já existentes, o uso de quadrinhos quando não havia necessidade de manter elementos do momento anterior.

Essas diferentes estratégias podem ser observadas nas cartografias figura 1, 2 e 3 que se seguem:

Figura 1 - Agenciamentos e territorializações criados por um bebê na área de lazer da creche (Gramado) durante um período de 45 segundos.



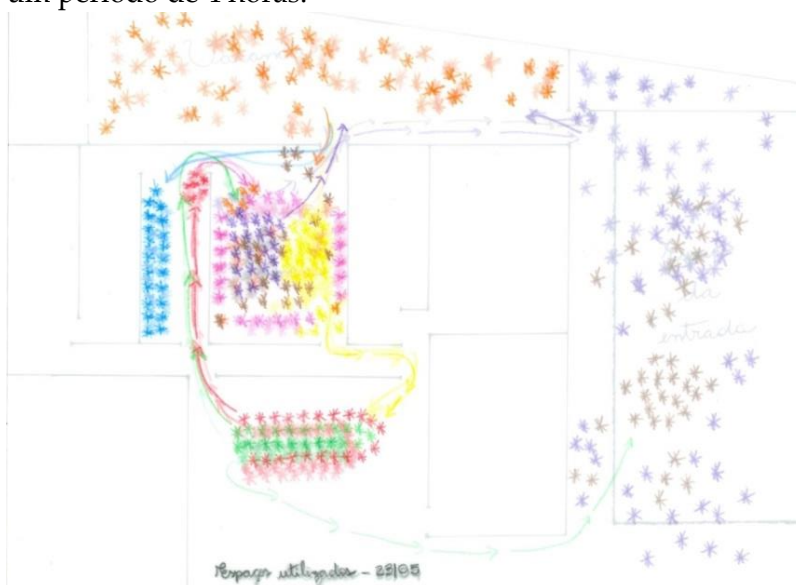
Fonte: Cartografia produzida por Costa (2018).

Figura 2 - Movimentação dos bebês em uma sala de berçário durante um período de 10 minutos (entre 8h 30 e 8h40)



Fonte: Cartografia produzida por Tebet (2017).

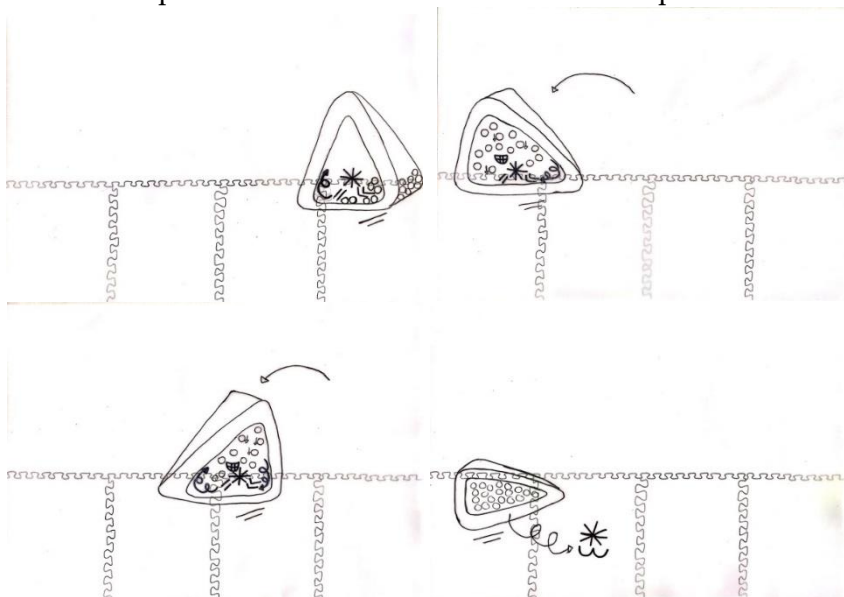
Figura 3 - Utilização dos espaços da creche pelos bebês ao longo de um período de 4 horas.



Fonte: Cartografia produzida por Barros (2017).

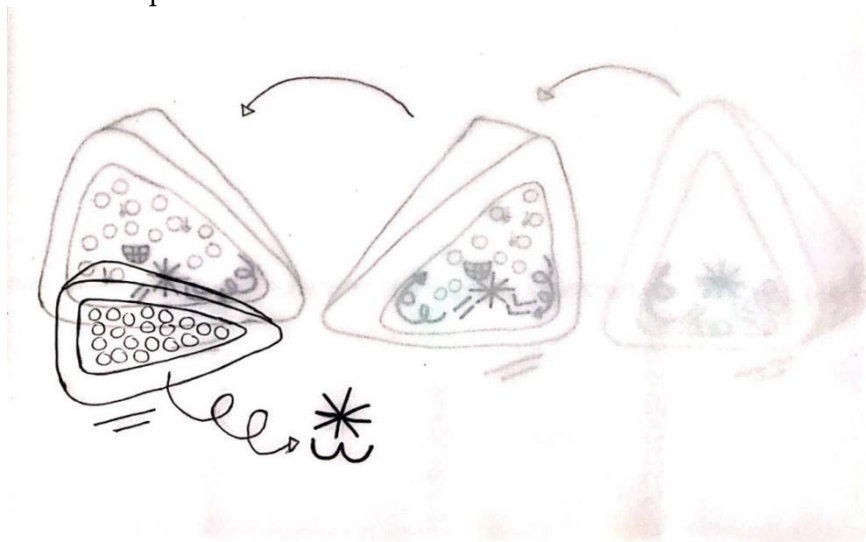
Trabalhar com a cartografia junto aos bebês nos conferiu diversos desafios, sendo parte deste processo a exploração das nossas percepções, discursos e tratamento aos bebês, bem como, a investigação de um método relativamente novo, questionando sua viabilidade, seus limites e potencialidades. Ficou nítido, ao longo do desenvolvimento das pesquisas, que ocorreu uma mudança significativa do nosso olhar para com o bebê. No início do projeto, a observação focava mais em cenas e situações coletivas. Já no desenrolar das visitas, leituras, discussões no grupo “Bebê Educação” e trabalho com a cartografia, este foco passou a ser as linhas erráticas dos bebês e aquelas produzidas por eles na relação conosco. A cartografia a seguir mostra esse olhar no agir de um bebê em específico que reinventava significado ao brinquedo.

Figura 4 - Sequência da cartografia em folhas de transparência em cima do mapa-base: brincadeira criada na barraca por uma bebê.



Fonte: Cartografia produzida por Costa (2019).

Figura 5 - Folhas de transparência sobrepostas: brincadeira criada na barraca por uma bebê.



Fonte: Cartografia produzida por Costa (2019).

Figura 6 - Brincadeira criada na barraca por uma bebê: Legenda da cartografia



Fonte: Cartografia produzida por Costa (2019).

A cartografia mostra uma bebê de um ano engatinhando pela “parede” de uma barraca de material maleável, ao fazer esse movimento, as bolas de plástico que estão dentro da barraca caem em cima dela, provocando uma chuva de bolinhas ao engatinhar. Tal maneira de brincar com aquele brinquedo que sempre esteve na sala nunca tinha sido vista pelas educadoras presentes, tampouco imaginada por qualquer adulto. A bebê criou uma nova maneira de brincar, fugindo da proposta original do brinquedo. Brincadeira essa que não fez sentido aos adultos que presenciaram a cena. Aí temos um exemplo de fuga, a qual descreve Deligny (2008).

O agir da bebê da cena é sem significado ao nosso olhar adulto. Porém, para ela é uma forma de experienciar o que o material lhe oferece, sem se importar se foi feito para tal função ou não. Daí a beleza das linhas erráticas produzidas pelos bebês, eles desconhecem as funções que demos aos objetos, e ainda que já conheçam, buscam reinventá-los. Eles têm outras infinitas formas de ser e fazer além daquela que conhecemos ao estarmos subjetivados, enquanto adultos, pelas máquinas produtivas e máquinas psíquicas que Guattari e Rolnik (1986) definem que são as formas que temos de enxergar tudo a nossa volta, família, escola, trabalho... Somos reféns de um sistema que nos faz ver o mundo como se é esperado de nós, os bebês ainda fogem a essa lógica.

A cartografia nos torna sensível a esses detalhes que nos escapam ao olhar no cotidiano, portanto, foi perceptível o potencial de provocar um deslocamento e uma mudança de perspectiva no olhar e, conseqüentemente, no trato para com os bebês, como também, para com o espaço e seus diversos elementos. A pesquisa aponta, por meio da exploração e questionamento ao método cartográfico, que é possível dar movimento e representação às ações dos bebês, buscando fugir das interpretações adultocêntricas. É necessário, porém, considerarmos que registramos aquilo que nos faz pensar, que nos afeta. Portanto, esse processo não é neutro e é necessário considerarmos as influências que a presença do pesquisador pode causar, visando minimizá-las. Também ocorre que a cartografia pronta mostra bem mais do que o cartógrafo teve

intenção. Ao realizar a cartografia, vemos o momento registrado com outros olhos, por vezes mais atentos do que no próprio momento, o que permite uma reflexão sobre o registro. Ou ainda, o olhar de outra pessoa sob o mapa, revela ainda mais sobre ele.

Cartografar nos permite revisitar o momento da cena várias vezes para a construção de um mapa. Este movimento, nos faz praticar um olhar mais sensível para as relações e os afe(c)tos que acontecem no cotidiano da creche. Torna-se interessante olhar para a micro- política das relações, podendo atentar-se a questões que podem passar despercebidas no cotidiano. Por isso, a cartografia nos mostrou ser uma forma de estar junto aos bebês de maneira a respeitar suas particularidades de ser.

O método cartográfico e o estudo de bebês ainda têm grande espaço para ser ocupado, é necessário superarmos a barreira das inseguranças em cartografar as intensidades e as pequenas reações dos bebês, com o intuito de explorar a cartografia e as possibilidades que ela permite como metodologia. Esta pode colaborar, por exemplo, para ilustrar processos de singularização, individuação, territorialização, entre outros. O território (Deleuze e Guattari 1980) não consiste no espaço físico em si, mas é criado a partir das relações que acontecem nesse espaço. É preciso que lhe seja dado significado.

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente "em casa". O território é sinônimo de apropriação, se subjetivação fechada sobre si mesma. (GUATTARI E ROLNIK, 1986, p. 388)

O bebê age no espaço da creche, onde convive diariamente e por isso se familiariza com ele. Cria territórios a partir de suas vivências. Para além de territorializar, ele reterritorializa, reinventa o espaço. Ao agir por linhas de erro, o bebê transforma o espaço que originalmente é pensado pelos adultos, cria novos significados a ele. Por exemplo, um bebê que no momento do sono onde todos os colchões estão dispostos na sala para dormir, começa a engatinhar e passear por todos esses colchões. Esse espaço não foi

pensado com esse intensão, então o bebê reterritorializa a sala de convivência.

Uma questão, que se demonstrou pertinente ao longo do presente trabalho, é a perspectiva de ser pensada e construída uma espécie de padrão dos símbolos e representações com o intuito de auxiliar futuras pesquisas, bem como de dar segurança aos pesquisadores. Símbolos como asterisco para representar o bebê e círculo para o adulto se tornaram símbolos padrões em nossas cartografias para facilitar a leitura. Tais símbolos podem ser vistos na cartografia da barraca aqui presente.

A pesquisa demonstrou que as experiências cartográficas colaboram para “ajustar” o olhar do adulto perante as ações dos bebês e suas formas de linguagem e pode contribuir assim como importante estratégia na formação de profissionais para atuarem com bebês. A elaboração dos mapas permitiu registrar e dar movimento às cenas sem “falar” pelos bebês suas intenções, contribuindo, desta forma, para o campo em construção “Estudo de bebês”, e também para o trabalho cotidiano das educadoras e educadores com bebês.

No trabalho pedagógico, a cartografia pode auxiliar como forma de registro docente, para além de fotos e vídeos que são registros comuns no berçário, a cartografia permite uma reflexão pedagógica. No ato de cartografar a educadora revive o momento em que a cena aconteceu, e assim reflete sobre sua prática, vendo novas possibilidades para o trabalho com os bebês.

Partindo do questionamento, “quais são as experiências e estímulos que são proporcionados a eles?”, vimos que, entre comer, dormir e passar pelo momento de higiene, os bebês não apenas “esperam”, mas interagem o tempo todo com tudo. Dentro dessa perspectiva, pudemos perceber a importância dos objetos dispostos a creche, porque contribuem em grande parte para as relações e agenciamentos. De acordo com Latour (2012), os objetos agem junto aos seres humanos, não determinam a ação, mas permitem que ela ocorra. O autor se contrapõe a ideia de sociedade de Émilie Durkheim, Latour traz o conceito de coletivo. As associações ocorrem não só entre

pessoas, mas também pessoas-objetos e pessoas-animais. Portanto, nossas cartografias mostram que os objetos permitem grande parte das relações que os bebês estabelecem na creche, e eles aparecem nas cartografias como seres atuantes.

Os bebês territorializam o espaço de maneiras diferentes dos adultos. Descobrem a todo momento novas formas de ser e de relacionar-se. Com isso, estão sempre criando novos territórios que possibilitam experiências.

Sendo assim, a totalidade de componentes no espaço da creche pode se tornar elemento da experiência dos bebês em suas diversas potencialidades, sendo vital que o espaço seja intencionalmente planejado com base nos encontros e afetos que podem ser proporcionados.

Considerações Finais

A cartografia enquanto metodologia de estudos de bebês é rica por respeitar as particularidades do ser bebê. Ainda é uma estratégia de pesquisa relativamente nova nos estudos de bebês, podendo ser de grande auxílio dentro da creche com as próprias educadoras.

A riqueza da cartografia de Deligny é que ela não tem regras, nós enquanto grupo de pesquisas do “Bebêeducação” criamos constantemente novas formas de registro além dos apresentados aqui. Essa flexibilidade permite que a metodologia ganhe espaço na educação infantil, podendo os mapas serem realizados pelas próprias educadoras de bebês.

Para além dos próprios bebês, cartografar permite uma reflexão sobre os elementos que compõe o espaço da educação infantil. O espaço enquanto físico, as relações que acontecem nele e também como os objetos estão atuando nessas relações. Assim, também contribui para a reflexão do trabalho pedagógico e dos tempos, espaços e materiais disponíveis aos bebês.

Referências

COSTA, Julia. **Cartografia de bebês: Traços dos agenciamentos e subjetivações em contextos de creche**. Relatório de Iniciação científica CNPq – UNICAMP. 2018.

COSTA, Julia. **Relações de bebês na creche: experimentações cartográficas**. Trabalho de Conclusão de Curso (orientação: Profa. Dra. Gabriela Tebet). Pedagogia, UNICAMP, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs 1: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34/1995, 4 reimpressão, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mille plateaux - Capitalisme et schizophrénie**. Les Éditions de Minuit, Paris, 1980.

DELIGNY, Fernand. **L'arachnéen et autres textes**. Paris: Ed. Arachnéen, 2008.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano e outros textos**. Tradução: Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: Edufba, 2012.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Os educadores franceses Célestin Freinet e Fernand Deligny. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**. [s.l.], v. 12, n.4, p.2231-2244, 1 dez. 2017.

MIGUEL, Marlon. Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 57-71, jan./abr. 2015.

MORAES, Karolina Barros. **Bebês, educação infantil e pesquisa: experimentações cartográficas**. Trabalho de Conclusão de Curso (orientação: Profa. Dra. Gabriela Tebet). Pedagogia, UNICAMP, 2017.

OLIVEIRA, Julia Yoko Tachikawa De. **Trajetórias e caminhos: uma cartografia dos bebês**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: Nº1 Edições, 2017, p. 261-290.

TEBET, Gabriela; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, 2014, p. 43-61.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017, p. 135-156.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de Bebês: Linhas e perspectivas de um campo em construção. In: **Revista ETD- Educação Temática Digital**. 2018, p. 924-946.

CAPÍTULO 9

A AVENTURA DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO ESPAÇO EXTERNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMERSÃO E EMERSÃO DE UMA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nájela Tavares Ujii

Marlei Mitura

Caroline Elizabel Blaszk

No século XXI, a formação de professores torna-se um pilar essencial à qualidade do ensino brasileiro e ao desenvolvimento profissional do professor. Por essa via, os *Referenciais para Formação de Professores* (BRASIL, 1999) demarcam mudanças essenciais nas práticas de formação docente, criação de sistemas de formação de professores mais eficazes, programas e projetos de formação inicial e continuada articulados à realidade.

De acordo com Nóvoa (2013) a formação de professores tem suas ações subsidiadas por três momentos históricos, sendo que no início do século XXI deu-se o ponta pé inicial ao terceiro momento: a formação humana e profissional articulada, em que a formação de professores é apresentada como permanente, acontece preferencialmente no âmbito universitário ou via extensão de parcerias, com articulação entre teoria e prática, bem como entre cooperação educativa e formativa.

Nesta dinâmica a formação de professores é tida como formação em contexto em conformidade com Ujii (2019) focada na realidade, aprimoramento humano e profissional, consolidadora de parcerias, compromisso social, político e pedagógico para o exercício da profissionalidade docente.

Observa-se que a formação de professores é um processo permanente e contínuo de desenvolvimento profissional, o qual alinha teoria e prática, reflexão e ação, escola e universidade, explicitando possibilidades e delineando meandros da ação pedagógica e formativa. Por essa via, ser professor implica ter sede de saber e ser capaz de aprender sempre, o que justifica o conceito de formação continuada e formação permanente.

Os aportes legais e os debates constituídos na esfera acadêmica têm apontado para a necessidade da formação permanente de professores, mais abrangente e unificadora das demandas profissionais, que comportam especificidades didáticas, procedimentais e atitudinais na dimensão do tornar-se e ser professor, atuando diretamente na qualidade educacional e no desenvolvimento profissional docente.

No que diz respeito à formação permanente, Carvalho e Gil-Pérez (2011) a concebem como atividade de pesquisa e inovação, em estreita relação com o cotidiano educativo, capaz de atuar na ressignificação de aspectos científicos, didáticos e psicossociopedagógicos da ação do professor. Imbernón (2016), ao considerar a formação permanente e/ou continuada, pontua a importância da formação no território educativo, que considera as situações problemáticas contextuais, ou seja, as necessidades institucionais e reais dos professores.

Nessa vertente, Ujiie (2019) define a formação continuada de professores em contexto como aquela que tem como elemento de centralidade a aproximação entre o professor formador e o professor consolidado da educação básica em formação no seu lócus de trabalho, tendo por ponto de referência formativo as demandas escolares e a realidade eminente dos professores e da docência. Assim, a formação continuada em contexto corresponde à formação continuada em serviço, que tem por fonte de retroalimentação a realidade, a captação e a absorção do contexto, espaço-tempo físico, relacional e social, em que as experiências educativas são forjadas, organizadas, propostas e desenvolvidas.

De acordo com Pimenta (1994, p. 44), “[...] na formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como referência. Isto é, tomá-lo como uma totalidade em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes”. Isto significa que o pressuposto básico da formação de professores para qualquer nível de ensino, na contemporaneidade, pauta-se na realidade e sua apreensão, na reflexão e na ação sobre o contexto.

Considerando os pressupostos elencados e as convicções que nos respaldam é que realizamos o *I Curso de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: diálogos e demandas*, ação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR), com o Núcleo de Educação Infantil, Práxis e Interloquções com a Cotidianidade (NEIPIC). O curso ocorreu de modo remoto ao longo do ano letivo de 2021, totalizando 30 horas, numa rede pública municipal do interior paranaense, tendo coparticipação de 40 professoras e 6 coordenadoras pedagógicas da educação infantil. Os encontros foram organizados por uma diversidade de proposições sendo elas, aula expositiva dialogada, leitura analítica, discussão e debate, roda de conversa, troca de experiência, escuta sensível, compreensão de demanda, colóquios de orientação e ação interventiva, considerando o desenvolvimento profissional e melhora da qualidade do ensino voltada a educação infantil.

A temática do primeiro encontro da formação versou sobre “Perspectivas para o Ensino na Educação Infantil: adequação e inovação” a qual perdurou por dois encontros no decurso da semana pedagógica de retomada do ano letivo remoto, ponderando alternativas teórico-metodológicas de organicidade do sistema educativo e a prática do ensino remoto em coparticipação da família, mediatizados por tecnologia e roteiro de aprendizagem. A partir da escuta ativa da demanda dos professores emergiram as demais temáticas que foram tratadas encontro a encontro, respaldadas por textos de apoio disponibilizados via *Classrom*, sendo elas: “Documentação Pedagógica: uma forma de avaliar na Educação Infantil”, “Registros na Educação Infantil e sua Importância: pareceres,

portfólios e mini-histórias”, “Relação Família-Escola: o estímulo a participação dos familiares na Educação Infantil”, “Inclusão na Educação Infantil e Organização Pedagógica”, “Estratégias Metodológicas de Auxílio a Aprendizagem de Crianças Autistas na Educação Infantil”, “BNCC em Articulação com a Educação Infantil: materialidade, direitos de aprendizagem e campos de experiência”, “Espaço, espacialidade, materialidade: possibilidades aprendizes”, e, “Espaços Educativos Externos: vivências, aprendizagens e construção” .

Ao longo do percurso da formação de professores em contexto forjada numa pesquisa-ação foram inúmeras aprendizagens construídas. A prática formadora é também prática educativa, e possibilita aos professores (formadores e consolidados da educação básica, em construção) experienciar situações de aprendizagem via a pesquisa-ação como modelo investigativo de formação docente. O que válida a premissa freireana “[...] quem forma se forma e reforma ao reformar e quem é formado forma-se e forma o ser formado” (FREIRE, 1996, p. 25). No processo e contexto formativo e educativo vivenciamos momentos significativos diversos, sendo que para este capítulo daremos ênfase em relatar a ação formativa e educativa relacionada a temática “Espaços Educativos Externos: vivências, aprendizagens e construção”.

Com afincos de cumprir o desígnio a seguir explanaremos os pressupostos teóricos de ancoragem que nos subsidiam ao discorrer sobre a temática do espaço e considerá-lo como importante elemento educativo voltado a primeira infância, no plano de imersão formativa e educativa dos profissionais da educação infantil. Na sequência relataremos os desdobramentos da ação formativa e educativa no plano da emersão, ação interventiva e transformadora dos espaços educativos externos em suas unidades educativas de pertencimento. E por fim, teceremos considerações tangíveis emergentes de nossa pesquisa-ação/formação de professores em contexto.

Espaço, Espacialidade e Espaço Educativo Externo na Educação Infantil

Considerando a finalidade da educação infantil pautada na formação integral da criança destaca-se a importância da organização do espaço que influencia na qualidade da ação educativa e da prática pedagógica voltada a primeira infância. As práticas cotidianas proposta na educação infantil precisam oportunizar espaços para interações e brincadeiras, de modo que as crianças possam interagir, brincar, criar, aprender, conhecer, agir, vivenciando, descobrindo e construindo novas experiências e aprendizagens.

Frente ao exposto algumas questões emergem para reflexão: O que é o espaço? O que o espaço representa na ação educativa no âmbito da educação infantil? Qual a importância do espaço em articulação com a prática pedagógica? Não são questionamentos de fácil resposta, mas são elucidativos para formação de professores em contexto, considerando o desenvolvimento profissional e a melhora da qualidade do ensino na educação infantil, portanto são pauta para tecitura formativa e educativa, a ser explicitada no bojo deste capítulo.

De acordo com Almeida e Passini (2004) o espaço geográfico pode ser entendido como o espaço modificado pela ação humana. De modo que o espaço, na geografia, é o lugar de interação entre os elementos naturais e culturais. Assim, é importante saber que não há espaço geográfico sem a presença e intervenção do homem, ou seja, sem ação do homem sobre a natureza: o espaço inexistente. Em linhas gerais, o espaço geográfico é composto pelo espaço natural e pela sociedade, e se encontra em constante processo de construção e transformação.

A organização do espaço faz parte das práticas cotidianas na educação infantil e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010) deve ser planejado e estruturado visando oportunizar espaços que as

crianças possam interagir, brincar, desenvolver e construir conhecimentos.

O espaço educativo é aquele pensado para promover o aprendizado através da interação do educando com o espaço físico, natural e social. Para que um espaço escolar seja considerado educativo, de acordo com as DCNEI, é necessário que o projeto arquitetônico seja adequado à proposta pedagógica. O espaço educativo é aquele que tem o intuito de passar um aprendizado a criança-aluno e ao educador também, de desenrolar o planejamento pedagógico dentro do espaço, com isso ele deve ser bem receptivo e organizado e sempre que possível inovado.

Salienta-se que o espaço educativo é um contexto composto de elementos fixos e outros flexíveis promotores de formas de ambientação estimuladoras a exploração e a busca do conhecimento pelos educandos. Neste sentido, Malaguzzi (1999, p. 72) enfatiza que: “Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste”.

O espaço é entendido como organismo vivo e para tanto precisa ser flexível e passar por constantes transformações. As escolas infantis em Reggio Emilia são valorizadas nos espaços internos e externos, e por tudo que as rodeiam, cultivando uma relação enriquecedora com a comunidade e toda cidade. Elas mostram, além dos muros, uma conexão com a cidade, famílias, organizações sociais e culturais. Os espaços se comunicam e cada ambiente tem seu papel educador. O espaço educador é flexível e passa por modificações constantes, oriundas das necessidades das crianças e dos professores. A exploração do mundo e do espaço se dá para além do aparente a partir de ricas experiências educacionais (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999).

O planejamento de práticas pedagógicas que envolvam o espaço no cotidiano infantil visa contemplar as necessidades afetivas, da autonomia, de movimento, de socialização, de

descoberta/exploração e de conhecimento, com vistas a promover a formação integral da criança-aluno. Em congruência com o espaço, as crianças de acordo com Lopes (2018, p. 67) compõe a geografia da infância:

[...] as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, que estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas. Elas constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, e autorias. Inventam, arquitetam ou “des-arquitetam”, aceitam ou rejeitam tais espaços, seja no campo da percepção ou da representação.

Neste bojo, a formação integral apresenta estreita ligação com a aquisição sensorial, social e cognitiva da criança na relação com espaço: meio físico, social e relacional, evidenciando que o espaço é fundamental para o seu desenvolvimento, ao passo que auxilia na estruturação das funções motoras sensoriais, lúdicas, simbólicas e relacionais. Portanto, vale a pena empreender esforço educativo na estruturação espacial das escolas da infância.

De modo que é de suma importância que os profissionais da educação infantil, professores e coordenadores pedagógicos, empreendam no planejamento, organização, estruturação, ocupação e apropriação do espaço tanto interno quanto externo a escola, tendo em vista intencionalidade educativa e de forma a criar o maior número de possibilidades aprendizes.

O espaço educativo é contextual a formação da criança e sua espacialidade. A espacialidade, por sua vez, é a constituição da percepção, noção e estruturação espacial, mediatizada pelo contato, exploração, experimentação e vivência do/no/com o espaço potencializador de aprendizagens. É a tomada de consciência do próprio sujeito, do espaço que se ocupa no espaço, da situação de seu corpo com o meio ambiente; do lugar e orientação em relação às pessoas e às coisas e da possibilidade de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar e de movimentá-las. Ocupação de um determinado espaço, uma sensação de ampliação de espaço. O espaço percebido, vivido e concebido, a possibilidade elementar de alfabetização geográfica

no espaço-tempo da primeira infância, via experiencição, interação e brincadeira.

Para a estruturação e reestruturação espaço-temporal é preciso que os professores no decorrer de suas práticas observem as crianças, ou seja, do que brincam, quais brinquedos preferidos, o que mais gostam de fazer, quais aspectos mais chamam atenção e despertam interesse visando construir subsídios para enriquecer as ações educativas e contribuir para o desenvolvimento da criança mediatizadas pelo espaço (BARBOSA e HORN, 2001).

Conforme Oliveira (2002, p. 197): “Todos os espaços da creche e pré-escola, e não apenas as salas de atividades, devem ser planejados pela equipe de professores”. No contexto da educação infantil além dos espaços da sala de aula tem-se espaços denominados como parque, sala de vídeo, biblioteca, pátio, brinquedoteca, áreas externas, entre outros, os quais precisam ser organizados e estruturados de forma adequada e permeados pela ação lúdica.

De acordo com Fochi (2022) as crianças necessitam que criem espaços e contextos para que elas experimentem e imaginem novas possibilidades e brincadeiras, amplificando suas vivencias em áreas externas e entornos.

Sobre a organização de espaços na educação infantil Zabalza (1998, p. 50) esclarece que “precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos)”.

Nos espaços “as crianças exploram o ambiente e constroem significações. O planejamento espacial da creche ou pré-escola imerge as crianças um mundo de estímulos visuais e cinéticos [...]” (OLIVEIRA,2002, p.195). Ainda para a autora, os espaços são formados com diversos objetos e materialidades, conjunto de padrões culturais e pedagógicos disponíveis para que a criança crie, internalize e aprenda, no qual existe congruência espaço, materiais e espacialidade: contexto de aprendizagem. Quando os pequenos podem tocar, sentir, fruir, desenvolvem seu pensamento abstrato, criativo e aprendizagens variadas. Portanto, o contato

com diferentes materialidades possibilita a formação integral e plena da criança. Assim,

A grande contribuição da geografia da infância [...] é buscar compreender as crianças nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, sentindo suas presenças no mundo, levando em conta suas contribuições, respeitando suas formas de ser e estar no espaço e no tempo atual (LOPES, 2018, p. 70).

Sobre a criação dos espaços, além das características da faixa etária da criança é preciso considerar o seu respectivo nível de desenvolvimento, para as crianças menores é importante organizar os espaços que podem ser permeados de almofadas, espelhos, caixas, túneis, móveis, cenários e entre outros materiais que podem contribuir para o desenvolvimento psicomotor, para a interação e desenvolvimento da memória, da imaginação e da linguagem (BARBOSA e HORN, 2001).

Corroborando Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 106) explicam que “é preciso decorar e organizar o espaço de maneira que fique acolhedor, seguro, amplo e funcional para os deslocamentos”. Nesse viés, é imprescindível tornar os espaços um ambiente agradável, que oportunize estímulos adequados e diversificados, também precisa ser um ambiente que priorize a segurança, a higiene, possibilitando a realização de movimentos, o desenvolvimento de atividades abrangendo criação e imaginação.

Além da sala de aula existem outros espaços na escola que devem ser organizados, como explicam Bassedas, Huguet e Solé (1999), a entrada da escola é um espaço que deve oportunizar a sensação de ser bem-recebido, sendo inclusive um lugar que pode ser apresentada informações e expostas fotos envolvendo experiências vivências e trabalhos realizados pelas crianças. O espaço referenciado pode ser enriquecido com materiais que inclusive oportunizem a participação da família, como por exemplo, é possível elaborar uma caixa que possibilite os familiares e demais membros da comunidade escolar trazer sugestões de e

propostas em prol da melhoria dos espaços e ações desenvolvidas na educação infantil.

Outro espaço que faz parte das práticas cotidianas na educação infantil segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999) é denominado de pátio que consiste no espaço que possibilita o contato da criança com elementos do meio físico e natural. Sendo imprescindível segundo os autores a organização, a ambientação e a utilização deste espaço pelos professores que precisam orientar e conduzir o deslocamento da criança até o pátio e contribuir por meio das atividades propostas o favorecimento de determinadas experiências que são necessárias para o desenvolvimento da criança.

Para além dos espaços já explicitados é importante considerar o espaço externo como educativo e espacialidade da infância, da criança brincante e aprendiz, abrir as portas da escola para o viver do lado de fora. Bem como foi traduzido com primor em linguagem fílmica que materializam práticas pedagógicas e educativas do contexto brasileiro, que podem ser vistas no documentário “Sementes do Nosso Quintal” (2012, 1h58min) que explicita a vivência prática da Te-Arte uma escola voltada a infância, e mesmo no documentário “Tarja Branca” (2014, 1h20min) que reflete sobre a importância do brincar em diferentes fases da vida e os impactos dessa escolha na vida social, e “O Começo da Vida 2 - Lá Fora” (2020, 1h30min) que valoriza uma vida de correlação com a criança-natureza em correlação de biofília e de ruptura de paredes, uma ação brincante de exterioridade e desemparedar.

Nesta seara, ao refletir sobre a configuração dos espaços educativos externos da educação infantil, estamos pensando e atuando em prol de uma educação infantil do desemparedar, em acordo com Tiriba (2010), que pondera a correlação entre a educação infantil e a educação ambiental. A consciência ambiental é uma consequência do desemparedamento. A partir do contato com a natureza, as crianças também entendem que há uma relação entre elas e aquele ambiente. Compreendem a biofília, relação homem-natureza, se aproximam dos fenômenos, elementos e

espécies, elas começam a compreender melhor o seu papel ali, vincular-se e respeitar a natureza.

O exposto evidencia nuances da prática educativa pedagógica interdisciplinar que compõe a educação infantil. Igualmente, nos convida a refletir e agir no contexto pós-pandemia, pois “[...] é preciso reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de Educação Infantil, possibilitando que as crianças tenham acesso à vida que está no entorno, isto é, possam manter e alimentar os elos que as afirma como seres orgânicos” (TIRIBA, 2010, p. 6).

No pós-pandemia o desemparedar a criança é essencial na escola da infância para nutrir o corpo, a mente, a vida, o conhecimento e as relações com o que lhe é essencial o ar, a terra, o fogo e a água elementos naturais, que emanam equilíbrio e harmonia a um mundo feliz e sustentável. Sendo importante uma ação para (re)configurar ou (re)construir os espaços externos da educação infantil, a partir de ação interventiva e proativa dos partícipes da pesquisa-ação/formação de professores em contexto.

Na seção subsequente relataremos e traremos os desdobramentos da formação a composição do espaço externo das unidades educativas de pertencimento.

Intervenção educativa no espaço externo da educação infantil: narrativa e reflexão da experiência consolidada

A pandemia causada pelo vírus Covid-19 desencadeou isolamento social, fechamento das escolas, acirramento do emparedar, que restringiu a vivência da humanidade ao dentro de casa ao primar pela vida. O momento pós-pandemia nos convida a revisão de valores em relação a vida, a ocupação do espaço e a necessidade de garantir a criança o direito a natureza, sair para fora das salas de aula e ocupar os espaços externos nos planejamentos pedagógicos, sendo estes riquíssimos de desafios e oportunidades de aprendizagens.

Os professores da rede pública municipal de educação infantil cruzmachadense, refletiram sobre o tema “Espaços Educativos

Externos: vivências, aprendizagens e construção” e foram convidados a ação.

De acordo com Ujiie (2021) o espaço educativo é aquele que tem o intuito de ser ocupado e passar um aprendizado a criança-aluno e ao educador também, de desenrolar aprendizagens intencionais ao ser receptivo, organizado e sempre que possível inovado para apropriação.

O espaço cheio de vida é considerado um terceiro educador (MALAGUZZI, 1999). O espaço precisa ser reconstruído, construído e pensado a cada tempo para nos atender, de acordo com aquilo que precisamos ensinar e aprender no cotidiano com nossas crianças. Para atender a necessidade das infâncias os espaços precisam ser cheios de vida e não vazios e frios, sem cores, sem cheiros e texturas, rígidos e imutáveis.

Com base nestas reflexões lançamos uma proposta ao grupo de partícipes da formação, observar nas instituições os espaços externos e os entornos disponíveis para realizar uma intervenção educativa. Os grupos de trabalho foram formados por unidades de ensino, sendo acompanhados pela coordenadora pedagógica responsável. Após sair a campo o grupo dialogou sobre os espaços disponíveis para a prática educativa interventiva.

No segundo momento, cada grupo realizou o planejamento da intervenção no espaço escolhido e saíram em busca de colaboradores na comunidade, arrecadação de materiais recicláveis e mão de obra colaborativa para execução.

Os espaços escolhidos foram definidos como frios e sem vida, com as intervenções foram transformados. Algumas imagens das instituições de ensino, antes e depois das intervenções, depoimentos dos professores e coordenadoras pedagógicas que participaram da ação vão ilustrar e compor o capítulo elucidando as intervenções espaciais.

Na Escola Municipal do Campo Milene da Silva Barczack, foi concretizado o “Bosque da Leitura”, a intervenção foi realizada no espaço sombreado dentro da escola figura 1.

Figura 1 – Antes e Depois “Bosque da Leitura”



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.

A partir da intervenção temos o depoimento de uma docente:

Um espaço que antes da intervenção era somente utilizado na hora do recreio para correr agora está sendo utilizado por todas as turmas. Tornou-se um lugar ao ar livre, educativo agradável e muito bom para sentar, contar, ouvir histórias e conversar em meio a natureza.

Pensamos em um nome que chamasse a atenção das crianças após diversas sugestões surgiu “Bosque da Leitura” que nos convida a lermos em meio a natureza. [...] pintamos alguns bancos velhos que tinha na escola e levamos até o bosque, colorimos também uma prateleira que não estava sendo utilizada, colocamos no centro do espaço, enchemos de terra e plantamos flores e com auxílio confeccionamos uma estante móvel com caixas de frutas para levar os livros e outros suportes de escrita até o espaço.

Quando retornamos com as aulas presenciais levamos as crianças até o bosque, deixamos que manuseassem de forma livre diversos livros, percebemos o interesse e o encanto das crianças em folheá-los e contar suas histórias observando as suas imagens impressas, criamos um espaço onde elas podem se sentar em meio a

natureza, ouvir e contar suas histórias a sua maneira de forma aconchegante e prazerosa. (Professora A, março de 2022).

O depoimento da professora A evidencia a ocupação do espaço, o qual é nominado em seu depoimento como lugar, o que emerge de acordo com Almeida e Passini (2004) dimensionamento afetivo e relacional, efetivando de modo verdadeiro a ocupação e apropriação espacial, em congruência a constituição de espacialidade.

Na Escola Municipal do Campo Dr. Lauro Muller Soares o grupo de professores identificou que o espaço externo na escola era escasso e optaram por realizar a intervenção em um espaço de entorno que já utilizavam para passeios com as crianças, próximo a escola.

Figura 2 – Antes e Depois da Intervenção no Entorno: “Brotando Arte na Natureza”



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.

Segue o relato de uma docente em relação a intervenção:

O espaço da escola é muito escasso, então em conversa no grupo optamos colocar o projeto em prática no espaço perto da escola. É um lugar muito lindo, árvores, ar fresco e um rio, que podemos ouvir o barulho da água. As crianças adoram observar as mudanças em cada passeio onde a natureza faz a sua cooperação. O espaço era amplo, mas não tinha um local apropriado para sentar, acomodar material para atividade, então resolvemos fazer a mesa com bastante espaço para a alegria das crianças. Elas adoraram fazer desenho de observação, rolar os bancos tora móveis e constituir o seu espaço brincante. (Professora B, março de 2022).

Em relação a apropriação do espaço a coordenadora pedagógica teceu suas ponderações:

Tínhamos um ambiente com árvores, sombras, grama e um rio, rico para o desenvolvimento das nossas crianças e que pouco percebíamos, com o desenvolvimento da ação montamos um espaço encantador. Neste espaço desenvolvemos trabalho de contação de histórias, pintura com guache, organizamos piqueniques com lanches diferenciados e muita brincadeira ao ar livre. É uma alegria geral. (Coordenadora Pedagógica A, março 2022).

Podemos observar que o projeto “Brotando Arte na Natureza” construiu um espaço modular flexível, para o cotidiano e dinâmica da educação infantil, sendo potencial a ação educacional interdisciplinar de educadores e educandos.

Na Escola Municipal Prefeito Boleslau Sobota, o grupo de professores fez a intervenção no espaço externo da escola.

Figura 3 – Antes e Depois “Faz-de-Conta e Espacialidade Brincante”



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.

A coordenadora pedagógica avaliou a intervenção em seu depoimento:

A intervenção no espaço escolar externo teve grande contribuição com o desenvolvimento e aprendizagem de nossos alunos. Lançada a proposta de trabalho, os professores partiram em busca de ideias e sugestões criativas. Então criamos um carro fixo e amarelinhas móveis com pneus. Nesse espaço as crianças interagem, socializam-se, desenvolvem a coordenação motora, criam suas brincadeiras de faz de conta, desenvolvem a imaginação. Confesso que o carro faz sucesso e é disputado pelas crianças. (Coordenadora Pedagógica B, março 2022).

É importante brincar em diferentes fases da vida, a intervenção no espaço externo da escola oportunizou a todas as crianças um espaço fundamental para a ação brincante, desenvolvimento infantil e faz-de-conta. O carro fixo possibilita ocupar a espacialidade e atuar como motorista, taxista, passageiro, família, viajante, expectador, paciente, dentre inúmeras possibilidades. As amarelinhas móveis e com configuração

diferenciada são flexíveis para apropriação do espaço territorial externo, área externa, pátio cimentado, corredor, pátio coberto.

Os professores da Escola Municipal Professor Bronislau Kapusniak escolheram para intervenção o pátio da escola construindo um “Parquinho de Pneus”, o espaço era amplo, com a intervenção ficou cheio de vida com ilustram as imagens e depoimentos.

Figura 4 – Antes e Depois “Parquinho de Pneus”



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.

O professor C faz um breve relato dos momentos de planejamento e conclusão da intervenção:

No início era um espaço sem vida, uma área desocupada que não atraía em nada a atenção das crianças, uma faixa de grama ao lado da quadra antiga da escola, com três árvores para sombra. Então surgiu a ideia de usar aquele lugar para construir um parquinho de pneus.

Mas com o que iremos construir este parquinho? Conseguimos doações, vários pneus de tratores, caminhões e carros pequenos, também toras de madeira e um volante de carro. Começamos a colocar as toras nos lugares, a atenção das crianças começou a voltar para nós, estava nascendo ali um trezinho, com vagões, uma pista de coordenação motora e também um espaço chamado de cantinho da leitura. A partir daí as crianças começaram a ocupar aquele espaço que antes não tinha vida e que agora faz a alegria da criançada, pequenos e grandes adoraram os novos brinquedos. (Professor C, março 2022).

Percebemos que os professores estão empenhados em reinventar os espaços externos das instituições, assim com relata:

A proposta que nos foi lançada, as ideias foram surgindo e a criatividade se concretizando. Nosso espaço externo ficou lindo com uma variedade de opções para as crianças, sendo que a criatividade das crianças estava se afluando a cada brincadeira, o que deixou todos nós professores muito contentes, pois vimos nosso objetivo alcançado e ainda mais o desejo de aumentar os brinquedos, fazendo com que as crianças disponham de um espaço maravilhoso e produtivo. (Professora D, março de 2022).

O espaço materializado no “Parquinho de Pneus”, abriu uma seara fértil de possibilidades aprendizes e brincantes as crianças. A pedagoga relata o engajamento dos professores em relação a proposta de interventiva:

Foi perceptível a satisfação dos professores ao ver que seu trabalho realizado com empenho e dedicação resultou em um espaço de brincadeira, socialização, desenvolvimento físico e motor, além do bem estar que foi gerado as crianças. Com esta proposta nos foi lembrado a importância e necessidade do trabalho fora da sala de aula e o quanto este é tão eficaz assim como o que é realizado em outros ambientes. É notório que este pequeno projeto acrescentou muito à nossa escola e apenas foi o início de um trabalho que com certeza terá continuidade nos anos vindouros. (Coordenadora Pedagógica C, março 2022).

No Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Vovó Cecília da Silva realizaram a intervenção no pátio da unidade, as imagens nos mostram como foi o desenrolar da ação.

Figura 5 – Intervenção Espacial Externa CMEI Vovó Cecília



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.

A ação interventiva se relacionou com a revitalização do espaço externo da unidade. Foi reformado um trator de pneus que já estava no espaço. A seguir foi construído um jogo de mesa e bancos de pallets, embaixo de um sombrero de butiá. Houve engajamento e na sequência foram construídas mesas fixas a parede e banquetas fixas próximas a grade, onde as crianças terão a visão da rua e entrada do CMEI, foram plantadas algumas árvores que futuramente farão sombra para estes espaços. Ainda

está em construção o cantinho do chá, neste as crianças plantarão os chás que utilizarão no dia a dia. A coordenadora pedagógica descreve a ação em seu relato:

A intervenção no espaço externo no CMEI Vovó Cecília da Silva, foi muito produtivo contando com ideias inovadoras para o espaço pensando no desenvolvimento integral das crianças. O trabalho foi planejado e executado coletivamente, com uma conversa inicial do que faríamos por ter um espaço pequeno, então cada um teve ideias e estas colocadas em prática, contando com a participação de todos os funcionários (professores e serviços gerais), pouco a pouco o espaço foi transformado ficando mais alegre e cheio de vida. (Coordenadora Pedagógica D, março de 2022).

Em relação a ocupação do espaço após a intervenção temos o depoimento:

O pátio escolar se revelou um espaço importante para aprendizagens. Tanto atividades livres como as dirigidas são capazes de proporcionar estímulos para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, físico, social e afetivo, tais como a socialização, a coordenação motora e o convívio com as regras capazes de fazer com que as crianças se desenvolvam integralmente. (Professora E, março de 2022).

O CMEI Professora Maria Gaioski Busch e o CMEI Antiocho Pereira planejaram e executaram juntos as intervenções nos dois espaços escolares. Conforme pode ser observado na figura 6 e 7.

Figura 6 – Intervenção CMEI Antiocho Pereira



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.

Ambos os CMEIs construíram caixas de areia para bebês e crianças bem pequenas, aproveitando as estruturas pré-existentes (gramado e casinha de madeira), também plantaram algumas árvores para trazer harmonia no ambiente e sombra futura.

Figura 7 – Intervenção CMEI Professora Maria Gaioski Busch



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.

Uma das professoras da educação infantil participantes das duas intervenções ponderou:

O espaço é considerado um elemento chave para aprendizagem de crianças pequenas, por isso, escolhemos o pátio da nossa escola da infantil para a realização do projeto, tendo a criança como protagonista e o espaço como educador. Sendo assim, a organização deste espaço foi planejada tendo como princípio, oferecer um lugar acolhedor e prazeroso para as crianças, isto é, um lugar onde possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras sentindo-se assim estimuladas e independentes. Diferentes ambientes se constituem dentro de um espaço e a intervenção foi realizada a fim de promover o melhor envolvimento com os espaços no cotidiano infantil, visando contemplar as necessidades afetivas, da autonomia, de movimento, de socialização, de descoberta/ exploração e de conhecimento, com vistas promover o desenvolvimento integral das crianças. (Professora F, março 2022).

Assim, a partir de cada ação interventiva espacial externa realizada podemos concluir que o espaço se consolidou em uma construção social engajada de profissionais da educação infantil,

em prol da qualidade da ação educativa pedagógica voltada as crianças atendidas e ao seu desenvolvimento profissional, num encontro de processos e trajetórias de ensino-aprendizagem mútua, que demarca êxito para pesquisa-ação/formação de professore em contexto e todos os implicados (formadora/pesquisadora, professores da educação infantil consolidados, unidade educativa, crianças-alunos, comunidade).

Considerações Finais

Observamos que o delineamento da pesquisa-ação/formação de professores em contexto permite a reflexão para, na e sobre a prática formativa e educativa pedagógica, e é base para a transformação da realidade educacional. Ao mesmo passo que cria uma rede educativa e formativa, e conecta pontos na (re)configuração do conhecimento praxiológico exitoso, demonstrando que saberes se complementam e não devem se hierarquizar na parceria entre educação básica e ensino superior, que retroalimenta o desenvolvimento da profissionalidade docente e qualidade da educação infantil.

Um espaço educador é organizado e flexível, atualizado conforme as necessidades de professores e crianças-alunos, protagonistas na construção do processo ensino-aprendizagem da educação infantil. O espaço educativo, tanto interno como externo é composto por elementos que condicionam e são condicionados pelas pessoas que nele agem, sentem e pensam (educadores e educandos).

O espaço educativo é um contexto construído de elementos fixos e outros flexíveis promotores de formas de ambientação, estimuladoras a exploração, a busca do conhecimento espacial e de diversas matizes, é um constructo interdisciplinar potencial.

O ambiente e a espacialidade escolar voltado a primeira infância não se restringe a sala de aula, uma formação em contexto que amplifica esta visão faz-se oportuna no pós-pandemia e no

sempre, enunciá-la e disseminá-la via este capítulo é empreender para alastrar intervenções espaciais externas.

Referências

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representação.** São Paulo: Contexto, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-80.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto alegre: Artes Medicas Sul, 1999.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília-DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica - MEC/SEB, 2010.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOCHI, Paulo. Prefácio. In: HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos.** Porto Alegre-RS: Penso, 2022, p. 19-21.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre-RS: Mediação, 2018.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo de formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva *et al* (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013, p. 199-210.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos gerais da formação de professores para Educação Infantil nos Programas de Magistério – 2º grau. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1994, p. 43-50.

TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-20.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto**: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

UJIIE, Nájela Tavares. **Espaços Educativos Externos**: vivências, aprendizagens e construção. Gravação, 2021.

CAPÍTULO 10

O QUE SERIA DA TERRA SEM AS INFÂNCIAS INDÍGENAS?¹

Lea Tiriba
Christiana Cabicieri Profice
Miguel Tiriba Schlesinger

A escrita deste texto se deu entre março e maio de 2020, quando da ameaça do Covid-19, um dos coronavírus que vêm, sucessivamente, ameaçando a humanidade. Dirigimos nosso olhar para as relações dos seres humanos com a natureza, e, a partir daí, para nossos povos originários, que, ainda nos dias de hoje, 500 anos após a invasão do colonizador, perseveram em visões de mundo/modos de vida em clara oposição às formas de organização social ocidental dominante.

Trazemos os povos originários ao centro da cena, primeiramente, pela necessidade de afirmação de seu direito à existência. Pois, apesar do forte movimento de resistência, hoje, mais que nunca, estão ameaçados pela retirada de direitos conquistados, pela invasão permanente de seus territórios, pela queima da floresta, pelo arruinamento das águas e das terras, pela fome, agora por um vírus poderoso. Mas a aproximação se dá também pela necessidade de estabelecermos contrapontos à civilização ocidental que, em seu processo de degeneração, abre espaços para o surgimento de epidemias e pandemias, devido ao avanço do capitalismo.

¹ Texto publicado pelos autores anteriormente na Revista Trabalho Necessário, v.18, nº 37, set-dez 2020, p. 71-93.

Neste sombrio momento, buscamos filosofias e modos de vida afirmadores da vida, em contraposição a concepções e práticas que agridem os ambientes naturais, por atribuírem ao ser humano uma posição de centralidade em relação ao universo.

Ainda que sejam muitas as diferenças entre seus modos de vida, embora habitem diferenciados meios sociogeográficos, mantenham estilos de vida e modos próprios de expressão, os povos indígenas brasileiros têm suas vidas organizadas em sintonia com os ciclos da natureza (CRUZ, 2012). Assim, seus saberes e afetos estão associados à relação com o cosmo, à ancestralidade, aos modos de vida e manejos dos recursos naturais em equilíbrio dinâmico com o ecossistema. O território guarda a memória e materializa o sentimento de pertencimento, é fonte de reprodução e de recursos materiais e assegura a sobrevivência material. Outra marca das culturas originárias diz respeito às formas de organização econômico-produtiva, em que o sentido do trabalho é o de suprir as necessidades do coletivo, não do indivíduo. Tampouco há a intenção de acúmulo ou produção de excedente em grande escala, além das trocas locais. As energias produtivas são destinadas à subsistência do grupo e à manutenção das práticas sociais, festas e rituais, e não ao mercado capitalista. As relações de poder são horizontais. Não há lugares de chefia; são as lideranças instituídas por sua idade e sabedoria, ou ainda por linhagens familiares, que orientam política e espiritualmente, em direção à cooperação. Tomando de empréstimo as palavras de Maturana e Varela (1995, p. 23), podemos dizer que nossos povos originários se constituem subjetivamente, no sentido da afirmação de “impulsos altruístas, presentes desde o começo de nossa vida de seres sociais (...) condição biológica de possibilidade do fenômeno social: sem altruísmo não há fenômeno social”.

Consideramos que o “sistema mundial capitalista-urbano-industrial-patriarcal” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 15-16) inclui todos os modelos econômicos que fizeram/fazem da natureza simples objeto de dominação, exploração, consumo e descarte. Consideramos também que o socialismo, como fruto da Revolução

Industrial, também se relacionou/relaciona com a natureza tomando-a como matéria prima para a produção de bens. Assim, apesar de propor a propriedade coletiva dos recursos naturais e a distribuição igualitária do que é socialmente produzido, do ponto de vista das relações com a natureza, as formas de organização das sociedades socialistas não consideraram que a sua preservação está para além da luta contra a apropriação privada dos recursos naturais e dos bens que eles geram. Não bastam mecanismos de controle público e justa distribuição da riqueza; é necessário produzir de forma sustentável.

A necessidade de ruptura com o que está hegemonicamente instituído distancia as nossas pesquisas de padrões eurocêntricos. Na contramão de antropocentrismos, individualismos, racionalismos, racismos e patriarcalismos (que, enredados, estão na origem da crise generalizada das condições de vida no planeta), realizamos um mergulho nas filosofias de povos originários e tradicionais brasileiros. Dirigimo-nos, em especial, às crianças, pela necessidade de conhecer modos de pensar, de sentir e de educar pautados por pressupostos altruístas. Atuando junto a educadoras de crianças urbanas, e por meio de nossas próprias experiências em educação, identificamos conexões entre o modelo de desenvolvimento econômico e práticas escolares que desconsideram os apelos infantis de convívio com o ambiente natural. Consideramos que as formas de organização dos espaços/rotinas escolares, ao distanciar as crianças da natureza, produzem sentimentos de desconexão física e emocional, necessários a uma visão do ambiente como objeto de conhecimento, domínio e controle, em consonância com os interesses do sistema capitalista. Para designar esta condição de distanciamento, utilizamos a expressão “emparedamento”, em alusão ao diminuto tempo em espaços abertos e ao longo tempo em que as crianças permanecem em espaços fechados: oito, nove ou mais horas diárias (TIRIBA, 2005). Mas o conceito de emparedamento denuncia também sofrimentos que são decorrentes do sofrimento imposto pela vida em espaços entre-paredes, abrangendo as travas corporais, a ênfase

no desenvolvimento racional, o controle do devaneio, a sufocação estética, o impedimento de contato físico e espiritual com o que afeta (SPINOZA, 2009). Enfim, o conceito de emparedamento denuncia um modo moderno de organizar a vida que interfere maleficamente no desenvolvimento pleno do humano.

O modelo escolar dominante - via contenção de corpos e controle de desejos - produz os pressupostos do paradigma moderno, ao separar as crianças natureza, eleger a razão como caminho exclusivo de conhecimento e definir os humanos como seres de racionalidade, deixando de fora outras dimensões importantes da existência. Em linha inversa, nos processos de educação das crianças indígenas, a liberdade e a autonomia são determinantes. Para dar conta do universo de questões que nos desafiam neste momento de comoção e medo, organizamos esse artigo em três partes relativas: (a) às relações entre seres humanos e natureza em um contexto de pandemia; (b) às condições de existência dos povos originários, vítimas mais frágeis do COVID-19; e (c) à importância de aprendermos com esses povos e com suas crianças os saberes necessários a modos de organização social em equilíbrio com a biodiversidade.

Na primeira parte, trazemos informações e reflexões sobre relações entre seres humanos e natureza sob a ótica da ecologia política. Abordamos a emergência ambiental planetária, em suas dimensões biofísicas, sociais e econômicas, ainda mais evidenciada com a entrada em cena do COVID. O novo coronavírus põe em risco e altera radicalmente a existência humana sobre a Terra, mas também faz tremer o ideário antropocêntrico da modernidade, que omite a unidade da vida, a hierarquização e, por subjugação e sobre-exploração, a ameaça. Na segunda parte, lançamos um olhar para os povos originários brasileiros, com o objetivo de compor um retrato de suas condições atuais de existência, impactadas por mega projetos neoliberais, em um contexto de desrespeito/violação de direitos, agora potencializado pelo estado de pandemia. Na terceira e última parte, o olhar se volta mais diretamente para as infâncias indígenas, abordando concepções de criança, relações com a

natureza e o seu lugar na organização das sociedades originárias. Nesta perspectiva, o texto aproxima visões de mundo não hegemônicas, ao promover diálogos entre a filosofia de Spinoza e saberes de povos indígenas brasileiros. A intenção é trazer a realidade cotidiana das crianças indígenas e contrastá-las com a realidade das crianças urbanas, com vistas a afirmar os modos de educar comprometidos com a saúde das crianças e do planeta.

Relações entre seres humanos e natureza

A ecologia política, social ou, simplesmente, ecologia dos pobres, aborda a questão do meio-ambiente e da natureza voltada para as desigualdades e os conflitos socioambientais e orientada pela ideia de justiça ambiental (MUNIZ, 2009; PEREIRA e DIEGUES, 2010). Como define Muniz (2009, p. 184), a ecologia política se caracteriza por ser um “movimento” simultaneamente político e acadêmico (...) e que trouxe para a discussão acadêmica e intelectual a “crise ambiental”, como resultante do colapso entre crescimento econômico e a base finita dos recursos naturais”. Contudo, para a ecologia crítica de Latour (2004), trata-se de abandonar definitivamente a ideia da natureza como algo exterior, ou mesmo superada, pela nossa condição social. A natureza nos é interior, nós somos a natureza. As relações entre natureza e pessoas e sociedades e culturas são, como destaca Harvey (2020), metabólicas, porque compartilhamos fluxos de matéria e energia com outros modos e expressão da natureza – humanos e não humanos –, somos mutuamente afetados em nossos processos autorregulatórios e homeostáticos.

El capital modifica las condiciones medioambientales de su propia reproducción, pero lo hace en un contexto de consecuencias involuntarias (como el cambio climático) y con el trasfondo de fuerzas evolutivas autónomas e independientes que andan perpetuamente reconfigurando las condiciones ambientales. (HARVEY, 2020, p.82).

Neste sentido, a ecologia política de Latour (2004) pensa para além da ontologia e propõe a retomada da desigualdade e distinção inaugural que se estabeleceu entre pessoas e natureza na racionalidade ocidental. Conforme o autor, desde a caverna de Platão, a natureza ficou do lado de fora, verdadeira, mas externa à ilusão sombreada e enganosa de seu interior, ocupada apenas por homens de visão limitada às sombras projetadas por uma luz que não conheciam. Poucos foram os humanos que saíram da penumbra para constatar a existência de uma verdade palpável e mensurável, não camuflada pelas sombras, mas plena em sua realidade. Estes sábios retornavam para contar aos quase cegos o que havia lá fora; não para chamá-los para fora, mas para consolidar esta separação de mundos e de possibilidade de trânsito entre eles.

Seguindo em sua crítica da alegoria platônica, Latour (2004) argumenta que a cegueira dos humanos ocidentais dentro das cavernas tem ramificações na ecologia. É esta última que não reconhece no mundo social a mesma legitimidade do mundo e dos seres da verdadeira natureza. Essa pendência biocêntrica da ecologia clássica, reverso natural da moeda antropocêntrica da filosofia ocidental, também se orienta por um desprezo descrente do mundo social, que seria necessariamente deletério à natureza, em menor ou maior escala. A ecologia biológica permanece encantada com a natureza que lhe é exterior, mesmo dentro das cavernas, revelando que no seu interior e em suas bordas existem ecossistemas com seres e substâncias, líquidos percolando, insetos da escuridão, rochas amontoadas, morcegos que entram e saem. Pelo lado das ciências humanas, serão a antropologia cultural e a arqueologia que, ao contrário de descrever a caverna como locus da ignorância, a revelam como nosso primeiro refúgio e abrigo, onde o fogo podia ser mantido aceso, as feras afastadas e as entradas e saídas controladas. Nas paredes das cavernas, encontramos suporte pra arte. De seus contornos e reentrâncias, fizemos uso. Em seus recônditos, os mortos foram sepultados e, desse modo, protegidos. Arte, expressão, cultos sagrados (LEROI-GOURHAN, 1971), a caverna é nossa natureza humana também.

A Ciência se configura como “única salvação para o inferno social” (LATOUR, 2004, p. 31). Aqui, o autor conclui que a ruptura humanidade-natureza se consolidou, permanece e se pretende hegemônica porque ela é política, ela trata da divisão dos territórios, das coisas e dos seres transformados por nós em recursos. Então a natureza é palco político de competições e colaborações, de perseverança ou de destruição. Para Latour (2004, p.59), “concepções de política e concepções de natureza sempre formaram uma dupla tão rigidamente unificada como os dois lados de uma mesma gangorra, em que um se abaixa quando o outro se eleva e inversamente”.

Propomos aqui uma aproximação entre a ecologia política crítica, que convoca para a suspensão conceitual do a priori dicotômico humano-natureza, e a filosofia da natureza, ou substância espinosana, que se expressa por seus atributos: extensão e pensamento. Nós, humanos, também somos expressão desta natureza, fonte e imanência de tudo. Somos corpos da Natureza entre tantos outros: gente, bicho, planta, lua, sol, casa, barco, tudo é de lá, tudo vem de lá (DELEUZE, 2002). Em Espinosa, os seres, nós inclusive, somos todos modos de expressão de uma mesma e imanente Natureza, e que se definem por seu poder de afetar e ser afetado, graus de potência que diminuem ou aumentam a nossa capacidade de agir. É esta a ética ou, em termos atuais, a bioética espinosana.

Pela via da ecologia política e do pensamento espinosano, nos aproximamos da biofilia. Segundo o criador do conceito, Edward Wilson (1984), a biofilia é uma tendência inata a focar na natureza e nos seres vivos. Já Fromm (1973) entende a biofilia em seu aspecto psicossocial, opondo-se à necrofilia e à impulsos destrutivos, pessoais e coletivos. Conforme sua própria definição, “A biofilia é o amor passional pela vida e por tudo que é vivo; é a vontade de crescer, seja em uma planta, uma pessoa ou um grupo social” (FROMM, 1973, p. 365). Defendemos que - por nossa condição biofílica, querendo ou não, tendo consciência ou não - somos natureza, modos de expressão da mesma substância que é tudo o que se conhece e tudo que pode ser, independente de nosso

conhecimento. Conhecimento só alcançável por meio de nossos corpos, em sua dinâmica. Buscando integrar a ecologia política com a biofilia, ao invés de nos paralisarmos no dilema da culturalidade ou naturalidade dos humanos, optamos por explorar a sociobiodiversidade (DIEGUES, 2001) como expressão da complexidade ambiental que coloca em interação humanos e não-humanos, seres animados e inanimados, processos biofísicos e metabólicos.

No território que hoje chamamos Brasil, as comunidades originárias vivenciam a chegada dos povos europeus com suas próprias e muito diferentes concepções de natureza, hoje ameaçadas não mais pela investida colonial, mas por projetos da ordem neoliberal. O processo de formação como território nacional se apoiou na exploração, corporal e cultural, do indígena e a consequente invasão biológica de seres humanos, vírus e animais domésticos (PROFICE e SANTOS, 2017). Nas colônias, com a adoção de um modo de vida agrícola, sedentário e, posteriormente, urbano, nos moldes do pensamento europeu ocidental, o apartamento entre humanos e natureza se forjou e consolidou. Este avanço colonizador sobre a natureza tropical foi a base sobre a qual se deu a consolidação do capitalismo neoliberal e seus megaempreendimentos na floresta, como veremos na seção seguinte.

A condição indígena

Aqui fazemos uma breve retrospectiva da luta incessante dos povos originários, ao longo de cinco séculos, pelo direito à soberania, isto é, pelo direito à decidir autonomamente sobre os modos de organizar sua vida social. Desde a invasão, em 1500, vêm sendo expulsos e encurralados em função dos ciclos econômicos do ouro, da cana, do café, da borracha, etc. Agora, ainda mais acentuadamente, pela derrubada da floresta, pela soja, pelo boi.

Até meados dos anos 70, acreditava-se na inexorável extinção da população indígena. Entretanto, os anos 80 apontaram uma tendência de reversão da curva demográfica. Segundo dados do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), existem aproximadamente 305 etnias, totalizando 896,9 mil indígenas distribuídos pelo território brasileiro².

A disputa por territórios, o acesso, o uso e a apropriação da terra remetem à colonização portuguesa, através da concessão de sesmarias; depois, ao latifúndio e à grilagem, viabilizada por falsificação, em larga escala, de documentação de posse de terra. O resultado dessa política foi o extermínio de milhões de indígenas, dada a destruição de suas relações com o território.

A partir das primeiras décadas do século passado, a demarcação de reservas para usufruto de indígenas teve o objetivo de confinar os grupos, indígenas, liberando, assim, o restante do território para a colonização (BRANDT, 2001; REZENDE, 2011). Constituíram-se, portanto, como “estratégia governamental de colonização e consequente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não indígenas” (BRANDT, 2011, p.16).

De acordo com o Relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014), os povos indígenas sofreram graves violações de direitos humanos entre 1946 e 1988³. Em um primeiro período, a violação se caracterizou majoritariamente (mas não exclusivamente) pela omissão da União, acobertando o poder local e interesses privados, propiciando a extração de madeira e minérios, a colonização e obras de infraestrutura em terras indígenas. Em contradição, o posicionamento dos irmãos Villas-Bôas acerca da política

² Registra-se atualmente dentre os territórios indígenas isolados, 54 terras isoladas e 24 unidades de conservação. https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%8Dndios_isolados, acessado em 29/05/2020. De acordo com dados do IBGE (2010), 36% dos povos indígenas vivem em áreas urbanas. Entre 2000 e 2010 houve uma queda dessa população de 58.464 pessoas nos centros urbanos, indicando que os índios estão voltando as suas terras de origem (<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/ibge-detalha-dados-sobre-povos-indigenas> , acessado em 29/05/2020).

³ https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4469887/mod_resource/content/1/Volumo%20%20-%20Texto%20%20-%20Povos%20Indi%CC%81genas%20na%20CNPV.pdf, acessado em 25/03/2020

indigenista brasileira, tributário das ideias do Marechal Rondon, abriu espaços para políticas protecionistas e preservacionistas. Como resultado, em 1961, foi criado o Parque Nacional do Xingu, a mais importante reserva indígena das Américas, com vistas a resguardar as culturas originárias, assim como a preservar a fauna e a flora ainda intocadas da região. Já no segundo período, é nítido o protagonismo da União no aviltamento de direitos humanos, notadamente na área de saúde e no controle da corrupção. A promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 1968 cedeu terreno às atividades associadas à extração de madeira e minérios, à colonização e a obras de infraestrutura. Foi a partir da ditadura militar que o governo federal passou a tomar medidas a fim de tornar efetiva a ocupação na Amazônia⁴.

Os movimentos de resistência à Ditadura Militar possibilitaram maior visibilidade ao drama indígena, ganhando ainda mais impulso no período da redemocratização política do Brasil, pós-1980 (KEHL, 2014). Grande parte das conquistas estão concentradas no Capítulo VII, artigos 231 e 232 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988): o reconhecimento dos modos de vida, no que concerne às formas de organização, costumes, línguas, crenças e tradição.

⁴ Em 1968 foi lançada a Operação Amazônia e criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), além da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Como “solução” para o conflito de terras, o governo deu início à expansão da fronteira agrícola. O objetivo era financiar a construção de infraestrutura nas áreas de atuação da SUDAM, promovendo a integração da Amazônia à estrutura espacial nacional, mediante ocupação às margens da rodovia Transamazônica. Além desta, foram construídas as rodovias Cuiabá-Santarém (BR-163), Manaus-Porto Velho (BR-364) e Perimetral-Norte (BR-210). A abertura da BR-230 nos anos 1970 modificou drasticamente o sudeste do Pará. A castanha extrativista, predominante até então, deu lugar à criação de gado, prejudicando assim a qualidade de vida. Ademais, os povos Parakanã foram afetados pela construção da Estrada de Ferro Tocantins, da usina hidrelétrica de Tucuruí e pela abertura da Transamazônica. Em 1971 o primeiro grupo foi contatado e sofreu um decréscimo populacional de 54% em uma população de cerca de 200 índios, consequência das doenças transmitidas por trabalhadores da estrada e por funcionários da Funai. O mesmo ocorreu com os Asurini do Xingu.

Entretanto, apesar dos movimentos em defesa da soberania, e de estarem assegurados legalmente os direitos sobre as terras originariamente ocupadas, o avanço das práticas capitalistas vem intensificando ainda mais as formas de expropriação e rompimento com a principal forma de reprodução de vida (a terra), entre indígenas, lavradores e quilombolas. São inúmeras as ameaças, sobretudo decorrentes da pressão exercida pela bancada ruralista do Congresso Nacional brasileiro, que envolvem a exploração e expulsão das populações originais e tradicionais, por meio de ações predatórias do capital, dadas pelos grandes empreendimentos, tais como hidrelétricas, barragens, exploração de minérios, entre outras.

Nos anos mais recentes a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte na bacia do Rio Xingu, norte do estado do Pará, resultou em um processo de desconstituição étnico-cultural de povos como os Juruna, Parakanã, Arara e Munduruku. Consoante o Dossiê Belo Monte, elaborado pelo Instituto Socioambiental/ISA, a construção dessa usina pela empresa Norte Energia, em parceria com a prefeitura de Altamira, gerou e ainda gera inúmeras violências contra os povos originários na Região Amazônica. Entre elas, a perda da própria língua, que se encontra em desuso entre parte das crianças e jovens munduruku⁵.

Embora seja ainda hegemônica uma visão dos indígenas como membros de sociedades sem regras e sem estrutura social, ganha força a concepção de que suas sociedades são estáveis, equilibradas, sustentadas na convivência em princípios éticos que asseguram relação orgânica, política, social e vital com a terra. Caminhando na contramão do etnocentrismo, em “A sociedade contra o Estado”, Pierre Clastres (1974) nega a ideia de evolução das sociedades em função de ausência ou presença do Estado. Para o autor, não existe sociedade superior nem inferior. Assim, critica o argumento de que as comunidades indígenas possuem uma economia rudimentar, haja vista que as forças consideradas primitivas se unem para oferecer o mínimo necessário para atender

⁵ <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku>, acessado em 25/05/2020.

às necessidades de seus povos. Clastres (1974) desconstrói a ideia da sociedade do ócio, a partir da consideração de que são necessárias poucas horas de dedicação à colheita, em padrões suficientes para saciar as necessidades da população indígena. Trazendo as colocações do autor para a realidade brasileira, podemos considerar que a autossuficiência é um dos elementos possibilitadores da vida de cerca de 69 povos indígenas isolados no território nacional ⁶. O outro elemento é a necessidade de manter distância de tudo que ao longo da história só trouxe a morte.

Para Clastres (1974), o Estado é possível, mas não necessário. Os povos sem Estado, como os indígenas brasileiros, não são envolvidos socialmente que em algum momento de seu desenvolvimento histórico dariam lugar a Impérios, Monarquias e Estados. Não se organizar em Estados, mas em Comunidades, é uma possibilidade social. Vamos entender aqui Comunidades como agrupamentos humanos que podem se articular com outros, onde seus membros vivem sem diferenças econômicas e hierarquia social rígida ou intransponível; a economia não está regulada pela da produção em quantidade, nem o objetivo do trabalho, ou da exploração dele, visa o acúmulo ou lucro.

Ontem, como hoje, a migração frequente e a vida em terras exíguas interferem negativamente em modos de ser, pensar e viver indígenas. Toda a tradição é posta em suspenso sempre que são alteradas a sua organização social, a relação com o território, os modos de exploração dos recursos naturais aí existentes. À medida que são retiradas as condições materiais para a atividade de caça e pesca, atribuídas aos homens, como para as atividades de cuidado

⁶ Povos isolados são grupos indígenas com ausência de relações permanentes com as sociedades nacionais, seja com não índios, seja com outros povos indígenas. Esse isolamento pode ser atribuído ao insucesso dos encontros com as demais sociedades, caracterizado pela infestação de doenças, infecções, epidemias, atos de violência física, espoliação dos recursos naturais e até morte. Ademais o isolamento associa-se à experiência de uma sociedade autossuficiente economicamente e social. https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%8Dndios_isolados, acessado em 29/05/2020.

da terra, atribuídas as mulheres; a dificuldade de produção de alimentos altera profundamente a sustentabilidade de seus modos de vida e os faz dependentes de políticas governamentais assistencialistas, como a de distribuição de cestas básicas.

Distantes da terra, as mulheres indígenas perdem prestígio social em função da impossibilidade de permanecerem como produtoras de alimentos, o que as isola, as confina e as coloca em situação de dependência. A precarização de condições socioeconômicas abala o seu prestígio de detentoras de conhecimentos relativos às práticas tradicionais, hábitos alimentares e regras sociais, o que desfavorece as mulheres, ou até mesmo as impede de desempenhar suas funções sociais/maternas. Como as crianças internalizam as relações sociais (VIGOTSKI, 1989), não se pode imaginar seu bem estar desvinculado do bem estar de suas mães.

Com a acentuação do processo de desmatamento, as comunidades indígenas são destruídas, os moradores, dispersos e as famílias, desarticuladas. Tornam-se precárias as condições de manutenção de práticas religiosas, especialmente os rituais de iniciação de meninas e meninos, alterando-se, assim, a tradição de educá-las/los segundo papéis que são próprios de cada grupo étnico atingido. A exposição à sociedade de consumo, sem condições para consumir, abre espaços para a baixa autoestima. As tensões não apenas criam ambiente para o mal estar e para práticas de violência, suicídio e alcoolismo, como também para o desmembramento de grupos e mudanças para as beiras de estrada e periferias urbanas (URQUIZA; NASCIMENTO; VIEIRA, 2011). É nesse ambiente hostil que as crianças - deslocadas de suas terras e arrancadas de suas tradições por mega empresários, grileiros, autoridades públicas, com o apoio ou a condescendência dos governos - são jogadas em meios sociais para quem seu povo é indesejável, selvagem, primitivo e imprestável.

Diálogos entre saberes contra-hegemônicos

Nossa intenção, aqui, é dar visibilidade a modos de viver, sentir e pensar, cujas raízes culturais são incompatíveis com o sistema-mundo moderno-colonial (PORTO-GONÇALVES, 2017). Lançamos um olhar para as crianças pertencentes a grupos humanos cuja ecologia política se funda em relações harmônicas entre as práticas sociais e o ecossistema em que estão inseridos. Estas relações são asseguradas, nos planos material e subjetivo, por dimensões intrínsecas e indissociáveis à constituição humana. De modo genérico, é possível afirmar que essa liga está na base das culturas indígenas brasileiras. Ela se afirma, geração após geração, via processos educativos coerentes com uma visão de mundo que afirma a unidade do humano com o cosmos.

É preciso lembrar que a criança não é uma categoria natural. Os conceitos de criança e de infância de cada sociedade/grupo social emergem de condições sócio-históricas, culturais e ambientais em que vivem: crescer em uma aldeia indígena amazônica é diferente de crescer na caatinga nordestina, em uma favela carioca ou em um bairro de classe média de São Paulo. O que hoje está em disputa é a afirmação de uma visão de criança como frágil e incapaz, que requer políticas de controle e submissão. Interessa que sejam sentidas e compreendidas como “Uma presença através de uma ausência” (PANCERA, 1994, p.103), em oposição ao adulto que ainda não é. Entretanto, se ontem a entendíamos em oposição aos adultos, hoje podemos olhá-las como pessoas concretas, de carne, osso e afetos; habitantes de um território, detentoras da memória de sua existência, constituídas no compartilhamento com os adultos em lutas pela sobrevivência, lutas de resistência, pela comida, pela moradia (CARREIRO; TAVARES; 2018; ARROYO; VIELLA; SILVA, 2015).

Como os povos indígenas concebem as crianças? Embora a cada etnia corresponda um modo próprio de conceber a vida, é possível afirmar que, de modo geral, como uma etapa da vida cujas particularidades devem ser valorizadas e respeitadas (BRANDT,

2011; LANDA, 2001; BERGAMASCHI, 2011; GOMES; SILVA; DINIZ, 2011).

Com vistas a evidenciar dimensões, comportamentos e atitudes humanas pouco valorizadas no ocidente, fazemos uma aproximação entre visões de mundo que não se afirmaram como hegemônicas. Essa opção se dá pela sintonia entre concepções de Baruch Spinoza (1642-1677) e a de povos originários brasileiros. Spinoza, expoente da cultura europeia em resistência contra os valores do capitalismo emergente, foi excomungado pela tradição religiosa judaico-cristã (DELEUZE, 2002); tal como as “bruxas” foram perseguidas e queimadas por defenderem os territórios, os modos de organização econômica e política que o capitalismo emergente engendrou (FEDERICI, 2019; MIES e SHIVA, 1997).

Próxima a visões indígenas que afirmam a unidade da vida, na perspectiva espinosana, a existência humana se dá em estado de conexão com o universo. Tudo está em rede, Corpo e alma são expressões indissociáveis, são atributos do ser que se manifestam como extensão e/ou como pensamento (SPINOZA, 2009, *Ética IV*). Na visão do filósofo, os seres são modos de expressão da natureza que se manifestam em diferentes graus de potência, não há uma hierarquia entre eles. O antropocentrismo não faz sentido porque, como efeito da condição de entrelaçamento, os seres se interconectam e se fortalecem na medida da força dos afetos que asseguram o estado de conexão. Não há hierarquia. As diferenças entre espécies se dão em parâmetros relativos ao grau de potência de afetar e ser afetado (SPINOZA, 2009, *Ética III*). Assim, os humanos não ocupam uma posição de centralidade em relação a todo o universo. Na mesma direção, as doenças ou a morte são provocadas por atitudes predatórias de entidades cósmicas contra os humanos. Nas palavras de Tassinari (2007, p.19) “Entre mortos e vivos, entre deuses, animais e humanos, há uma relação agonística constante marcada pela possibilidade da captura das crianças do outro. Tudo se passa como se cada categoria cósmica buscasse, através das crianças, fazer valer seu “ponto de vista”.”

A liberdade de brincar livre e autonomamente, de circular por espaços da aldeia a que só elas têm acesso, são marcas importantes da constituição indígena. O brincar é uma atividade universal entre os humanos. Para Vygotsky (1989), o brincar é uma atividade constitutiva de nossa humanidade: as crianças brincam porque brincar é uma fonte do seu desenvolvimento, é um caminho de acesso à realidade, à cultura. E, simultaneamente, o brincar possibilita uma leitura singular desta mesma cultura, desenhada através de sistemas simbólicos próprios, através dos quais a criança recria a realidade. Brincar é, portanto, uma atividade cultural, além de ser uma atividade psicológica.

A partir da filosofia de Spinoza (2009), podemos acrescentar que as crianças brincam pela necessidade de se manterem como parte de um universo único. Como membros de uma espécie que existe em conexão com milhares de outras espécies, os infantes humanos, brincando, mantêm viva esta conexão. Brincam porque afetam e são afetadas por outras espécies, seres e processos naturais que compõem também a natureza-ambiente de que são parte. A sua integridade depende do estado de conexão porque a potência da vida está relacionada à diversidade, à existência de muitas formas de vida que conversam entre si: trocam oxigênio, água, calor, afeto, tudo de que necessitam para manter o equilíbrio de cada indivíduo e do meio que habitam. Quanto maiores forem as trocas e a diversidade de espécies, haverá mais possibilidades da vida se manter, perseverar (MATURANA, 1998).

Os infantes humanos são membros de uma das espécies que participam da dança da vida. Movimentam-se em relação a outras formas de vida, desejam isso, pedem isso no dia a dia da vida e da escola porque necessitam manter-se em conexão. É essa possibilidade que o movimento brincante propicia, como fruto e expressão da potência de agir, que assegura aos sujeitos o fortalecimento do conatus. Esse conceito define o esforço de perseverar na vida, enquanto modos de expressão da natureza que existem são entrelaçados com outros modos de expressão não

humanos, por quem se sentem atraídas, e com quem as crianças sempre desejam brincar.

Como vimos na primeira parte, os humanos têm uma atração inata, uma tendência a associar-se a outras formas de vida, condição para um processo de evolução que sempre se deu em co-evolução com os demais seres e sistemas vivos (WILSON, 1984; PROFICE, 2016, 2018). Segundo os autores, essa atração, que denominam como biofilia, depende de modos de viver e de educar: uma cultura que alimenta a proximidade gera sentimentos de afeição e, conseqüentemente, práticas de proteção à natureza; uma cultura que alimenta o distanciamento produz sentimentos e atitudes de desapego, indiferença e, até mesmo, práticas de agressão. O conceito de biofilia revela e evidencia relações entre as condições ambientais do planeta e sentimentos e comportamentos humanos, socialmente construídos. Ele nos leva a pensar que a educação das crianças indígenas alimenta sentimentos de pertencimento ao ambiente; que este sentimento se traduz no desejo e no compromisso com a sua preservação, o que certamente contribui para que uma grande parte das áreas protegidas do Brasil estejam situadas em terras indígenas⁷.

A potência de agir ganha força quando o desejo impulsiona aos bons encontros. A via do desejo permite uma aproximação com conceitos espinosanos. Para o filósofo, o desejo é a inclinação por algo que julgamos útil para nossa conservação. Assim, o desejo não é falta; pelo contrário, é potência que orienta a vida afetiva, sempre no sentido de fortalecer o conatus, pois “[...] nenhuma coisa tem em

⁷ De acordo com o Instituto Socio ambiental/ISA, as Terras Indígenas na Amazônia abrigam 173 etnias indígenas e são fundamentais para a conservação da biodiversidade regional e global, pois as comunidades indígenas reconhecem o valor da floresta em pé na proteção e manejo dessas áreas. Enquanto 20% da floresta amazônica brasileira foi desmatada nos últimos 40 anos, as Terras Indígenas na Amazônia Legal perderam, somadas, apenas 2% de suas florestas originais. <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/a-demarcacao-das-terras-indigenas-e-decisiva-para-conter-o-desmatamento-e-manter-funcoes-climaticas-essenciais>. Acesso 22/06/2020.

si algo por meio do qual possa ser destruída ou retirada a sua existência. E esforça-se assim, tanto quanto pode e está em si, por perseverar em seu ser” (SPINOZA, 2009, p. 105).

Em sentido oposto, a negação do desejo enfraquece o conatus, conduz ao aprendizado da alienação em relação a si mesmas e ao mundo, portanto, à despotencialização, ao entristecimento. Ao contrário, a potência, a alegria e a liberdade são decorrentes do aprendizado da consciência de si e do mundo, possibilitada pela conexão com aquilo que verdadeiramente mobiliza o ser (DAMÁSIO, 2004; GLEIZER, 2005).

Como exemplo de aprendizado da consciência de si, trazemos o estudo antropológico de Elizabeth Pissolato (2007), que investiga a busca de alegria, de bem-estar, em duas aldeias Guarani Mbya do litoral do estado do Rio de Janeiro. De acordo com a autora, deslocar-se frequentemente, de um território a outro, é um modo de vida, é um modo de ser. Perguntados sobre o porquê do deslocamento (que, nas condições atuais, são realizados em pequenos grupos, ou por indivíduos, homens e mulheres, e mesmo jovens e adolescentes), os guaranis mbya respondem que se deslocam para buscar, em outros territórios, geralmente ocupados por sua etnia, o que acreditam que os fará mais alegres do que se encontram no lugar onde estão. Referindo-se à filosofia espinosana, Deleuze (2002, p.34) afirma a alegria como um afeto que assegura o fortalecimento e a potencialização do humano: “(...) somente a alegria é válida, só a alegria permanece e nos aproxima da ação e da beatitude da ação. A paixão triste é sempre impotência”. Assim, a decisão de deslocar-se exige uma autonomia que é fruto de conexão profunda com os sentimentos; uma inteireza que se só constitui em condições de liberdade, sem a qual é impossível sentir-pensar-agir a partir de causas próprias (SPINOZA, 2009)

Em culturas originárias, o princípio da autonomia se relaciona ao exercício de enxergar-se e manter-se ativo no mundo; diz respeito à criação de condições para tornar-se capaz de tomar suas próprias decisões, a partir de suas próprias necessidades, de seu

bem estar e do outro (TASSINARI, 2007; NASCIMENTO, URQUIZA e VIEIRA, 2011; SILVA, NUNES e MACEDO, 2002).

Como em Spinoza, a submissão a forças alheias fere a essência do ser, o colocam à deriva, por isso entristecem. As condições de desigualdade interferem negativamente na essência entendida como natureza existente, imanente, pois a consciência do que se sente é, a cada momento, guiada em relação aos encontros que faz; em sintonia fina com o desejo, orientará na escolha de afetos que potencializem, que assegurem a alegria. As vivências não são definidas por adultos, não obedecem à definição prévia de objetivos e/ou habilidades a serem alcançadas, mas sim estão coladas no desejo e respondem aos chamados da natureza, das crianças e de seus corpos (TIRIBA, 2010; TIRIBA e PROFICE, 2012; 2019). Esse modo de constituição humana corresponde a uma ecologia política definida por relações de proximidade com a sociobiodiversidade. Ao contrário, o sentimento de opressão despota, entristece.

Desejo, potência, alegria, liberdade, autonomia: esses são elementos básicos da educação indígena a serem incorporados aos processos de educação de todas as crianças brasileiras.

Considerações Finais

Apesar da política de extermínio levada à frente durante séculos, com raros e curtos períodos, nossos povos originários estão presentes. A fisionomia da população, a literatura, os banhos de todos os dias, o nosso linguajar, os nomes de ruas, cidades e vilarejos: a cultura brasileira expressa a presença histórica de nossos ancestrais.

Latour (2004) nos convoca a sair da caverna. Sem esse deslocamento, nada será possível. O ambiente social não é necessariamente corrompido, não é uma sombra tremulante e imperfeita do real - este último sempre justo, destituído de opiniões, legitimado em sua ontologia que nos é independente, se expressa por meio de objetos limpos e sem risco -. Aí se localiza,

conforme a ecologia política, a fenda radical entre humanidade e natureza que se estende fincada em toda racionalidade ocidental, que se infiltra e mina, como filosofia, entre as pedras porosas da caverna e forma um lago de fundo infinito que chamamos Ciência. A ciência, conforme Latour (2004), só é possível a partir desta ruptura, na qual o sábio, e mais tarde o cientista, tem acesso ao lado de fora da caverna, o mundo objetivo, e depois pode entrar na caverna e contar aos que ali ficaram aprisionados como ele se configura. De fato, a natureza não está em crise e sim a objetividade. A partir daí, acreditamos, é que os povos indígenas têm a nos ensinar sobre Natureza, sendo parte dela. Então todo estudo é, ao mesmo, tempo autorreflexão. A cultura fala da planta, fala do animal, fala do céu, fala de mim e de meu povo. Todas essas são suas expressões e intensidades. A cultura canta, dança e reverencia seres que vemos e que não vemos, mas estamos todos no mesmo plano de imanência, ainda que em diferentes dimensões. Os seres e processos vivos da natureza, no nível molar e molecular, com substâncias in natura ou beneficiadas, nós somos isso também e nossas criações já são natureza também. Aliás, sempre o foram, desde sua concepção até a produção de seus resíduos e rejeitos.

De acordo com a abordagem espinosana, todos os seres encontram alegria quando sua plenitude de ação é aumentada e tristeza quando esta última é diminuída. Podemos estender essa compreensão aos rios que foram drasticamente alterados para a construção de usinas como Belo Monte; e a todos os povos indígenas que foram, e ainda são direta ou indiretamente afetados por gigantes equipamentos de concreto instalados no meio da floresta, pela inundação de uma grande área ecossistêmica, alterando o funcionamento das cheias e vazantes no território, transformando completamente a relação estabelecida entre pessoas e peixes nas águas bruscamente reformatadas.

Por que sair, especialmente, em defesa das crianças indígenas e de suas infâncias? Primeiramente, por seu direito à existência, porque perseverar na vida é um direito seu. O foco nas crianças indígenas se dá pela necessidade de sensibilizar para uma

necessária aproximação daquilo que o projeto capitalista-colonizador sempre necessitou afastar: o espírito de coletividade, a solidariedade, a criação, o encontro das gerações, omnilateralidade, a natureza, a ludicidade, a brincadeira. Vivemos na contramão da natureza: adoecemos os rios e os mares, as comidas, o ar, adoecemos nós! Ao defender os povos originários e suas crianças, mantemos uma porta aberta para a afirmação da vida.

O exercício de constituição existencial dos infantes humanos se dá no brincar. As indígenas brincam livremente porque os adultos as entendem como seres que se constituem em conexão, e a partir de seus próprios desejos, com o que afeta, aqui e agora. Entretanto, as crianças urbanas dispõem, cada vez menos, de condições para brincar - na cidade, em casa, na escola - porque aqui elas estão destinadas à vida adulta, são, conduzidas, educadas com referência no padrão- adulto-trabalhador. Vivendo em grandes conglomerados humanos - em um tempo de produtivismo exacerbado, condições de moradia verticalizadas ou rizomáticas, perigos externos às vezes mortais - para as crianças urbanas, especialmente as das classes populares, os bons encontros com a natureza podem ser apenas acasos. Porque gozar, desfrutar das interações que a vida pode oferecer, se constituir nelas, fruir: isso não faz sentido na ordem opressora de sociedades regidas por relações de lucro e poder. Brincar não interessa à lógica do Capital. Interessa, ao contrário, que sejam sentidas e compreendidas como “Uma presença através de uma ausência” (PANCERA, 1994, p.103), em oposição ao adulto que ainda não é.

Para redesenhar a vida, as novas gerações necessitam ser assumidas como seres da cultura e simultaneamente da natureza, com referências culturais, históricas, ambientais e espirituais muito distintas das que lhes oferecemos na vida cotidiana, na escola. Dependemos da existência dos povos originários para aprender com eles modos mais compatíveis com o planeta. Não se trata de idealismo ingênuo, delírio ufanista, referências idílicas em relação a estes povos, não se trata de propor um retorno à aldeia. Mas da necessidade de aprender com quem sabe viver fora da imensa

bolha consumista, distante (mas não à parte) da cultura vídeo maquínica, em conexão com os ventos, as marés, o fogo, as raízes. Morrendo as novas gerações indígenas, morrem culturas cuja existência se dá em harmonia com a natureza, em que as espécies coexistem sem antagonismos; em territórios não organizados pela propriedade privada, pois a terra não pertence aos indígenas, são os indígenas que pertencem à terra.

Decerto que a derrubada da sociobiodiversidade não é salutar nem aos povos indígenas, nem à própria floresta, que apenas em nossa visão ocidental os distingue. As crianças participam da sociobiodiversidade, contribuem para sua riqueza, sua condição biofílica as convoca a esse movimento de pertencimento da natureza (TIRIBA e PROFICE, 2019).

O vírus global ameaça, especialmente agora, pela mineração, pelo agronegócio, por usinas que fazem submergir não apenas as terras, a vegetação, os animais, mas também etnias inteiras. Os recursos medicinais e curativos são solapados pela pandemia. As aldeias não estão isoladas, ao contrário, está dada a autorização federal para invasão de terras indígenas e livre ação dos garimpeiros. Órgãos como Instituto Brasileiro do Meio ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) completamente desarticulados e sabotados, não mais coíbem a ação de invasores, uns latifundiários, outros também miseráveis em busca de maior fortuna. No plano da educação também os tempos andam bicudos, no que se refere à educação escolar indígena, o quadro não poderia ser de maior desmonte.

Estamos perdendo a floresta e, com ela, as culturas indígenas e suas crianças, talvez as últimas a nos indicarem um ponto de fuga em relação às mazelas decorrentes dos maus-tratos infligidos ao planeta. Negando a natureza que somos, para a qual nos fizemos surdos e mudos, negamos nossa condição de seres desejan-tes de outros seres não humanos, processos, lendas e encantados. Será impossível garantir às crianças as condições de perseverarem como seres de cultura que se constituem e se fortalecem em conexão com

a natureza, se seguirmos golpeando, física e simbolicamente, a nossa própria cultura subterrânea que insiste em perseverar e emergir, ainda que no sofrimento, como tudo o que é vivo.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Introdução - panorama atual da Educação Infantil: suas temáticas e políticas. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Org.). **Educação Infantil: a luta pela infância**. - Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 13-51.

ARROYO, Miguel. G.; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SILVA, Maurício Roberto da. (Org.). **Trabalho infância: exercícios criativos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BERGAMASCHI, , Maria Angela. A criança guarani: um modo próprio de aprender. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Org.). **Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 131-152.

BRANDT, Antônio Jacó. A criança guarani em contexto de rápidas mudanças. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Org.). **Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 113-130.

BRASIL. Resolução CNE nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**, 2012a. Disponível em: <<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, 30 de maio de 2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf> Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 jan. 2019

CARREIRO, Heloisa Josiele Santos.; TAVARES, Maria Tereza. G. **Estudos e pesquisas com o cotidiano das infâncias e periferias urbanas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p.23-39.

CLASTRES, Pierre, *La société contre l'Etat: recherches d'anthropologie politique*. Paris: Éditions de Minuit, 1974.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli, S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012, p. 524-600.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa, filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DIEGUES, Antonio Carlos (Org.). **Os Saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras da Universidade de São Paulo (NUPAUB-USP); Brasília: Coordenadoria da Biodiversidade do Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal (COBIO-MMA), 2001.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da idade média aos dias atuais. São Paulo: Boitempo, 2019.

FROMM, Erich. **The Anatomy of Human Destructiveness**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

GLEIZER, Marcos André. **Espinoza e a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOMES, Ana Maria Rabelo; SILVA, Rogério Correia da; CARVALHO, Levindo Diniz. Infância Indígena, escolarização e globalização: uma análise a partir da experiência das escolas indígenas em Minas Gerais. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Org.). **Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 227-267.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis, Vozes, 1986.

HARVEY, David. Anticapitalismo em tempos de pandemia: marxismo e ação coletiva. São Paulo: Boitempo, 2020.

KEHL, Maria Rita. **Violação de direitos humanos dos povos indígenas**. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4469887/mod_resource/content/1/Volume%20%20-%20Texto%20%20-%20Povos%20Indi%CC%81genas%20na%20CNV.pdf> Acesso em 20 mai. 2020.

LANDA, Beatriz. Crianças Guarani: atividades, usos do espaço e a formação do registro arqueológico. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Org.). **Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 45-74.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia. Bauru: Edusc. 2004.

LEROI-GOURHAN. André. **Evoluções e Técnicas**. O homem e a matéria. Lisboa: Edições 70, 1971.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **Ecofeminismo: teoria, crítica y perspectivas**. Barcelona: Icaria editorial, 1997.

MUNIZ, Lenir Moraes. **Ecologia Política: o campo de estudo dos conflitos sócio-ambientais**. Revista Pós Ciências Sociais v.6, n.12, 2009. p. 181-196.

PANCERA, Carlo. Semânticas da Infância. In: **Perspectiva: A modernidade, a infância**

e o brincar. Florianópolis, UFSC/CED, NUF, n. 22, 1994. p. 97-104.

PEREIRA, Bárbara Elisa; DIEGUES, Antonio Carlos. **Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 22, 2010. p. 37-50.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 7 ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

PROFICE, Christiana C. **Crianças e natureza: reconectar é preciso**. São Paulo: Pandorga, 2016.

PROFICE, Christiana C. Nature as a living presence: Drawings by Tupinambá and New York Children. **PLoS ONE**, v. 13, n. 10, 2018. p. 1-15.

PROFICE, Christiana C.; SANTOS, Gabriel Henrique Moreira dos. De grumetes a Kunumys - estilos de infâncias brasileiras. **História da Educação**, v..21, n.53, 2017. p.307-325.

REZENDE, Justino Sarmiento. Crianças Indígenas de Iauareté: fortalecimento das identidades e diferenças. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Org.). **Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 269-283.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Aracy Lopes; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. (Org.). **Crianças Indígenas, Ensaio Antropológico**. São Paulo, Global, 2002.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TIRIBA, Lea (Org.). **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, v.7, n. 13, 2007, p. 11-25.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-RIO, 2005.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana C. O direito humano à interação com a natureza. In: REIS, Magali; XAVIER, Maria do Carmo; SANTOS, Lorene (Org.). **Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade**. São Paulo: Annablume, 2012, p. 122-135.

TIRIBA, Lea; VOLLGER, Amanda; PEREIRA, Jéssica Elias; CORTAT, Raíssa; SILVA, Priscilla Cardozo da. Brincando com a natureza, na aldeia e na cidade: em busca de uma pedagogia nossa. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele (Org.). **Educação Infantil: Construção de Sentidos e Formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019. p. 195-218. Disponível em: <<https://issuu.com/nepie.ufpr/docs/ebook>>

URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Org.). **Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

WILSON, Edward. **Biophilia**. Massachusetts: Harvard University Press, 1984.

CAPÍTULO 11

DAS ÁGUAS E DA TERRA: CRIANÇAS QUILOMBOLAS, BRINCAR E CULTURAS INFANTIS

Maria Walburga dos Santos
Marcia Lúcia Anacleto de Souza

Vamos começar com a intelectual negra Beatriz Nascimento e o que ela ensina a respeito de quilombo, nas últimas décadas do século XX: “Quilombo passou a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento do negro e esperança para uma melhor sociedade. Passou a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural. Tudo, de atitude à associação, seria quilombo, desde que buscasse maior valorização da herança negra.” (NASCIMENTO, 2006, p. 124).

Com a professora, em seu exercício de historiar quilombos em “O conceito de quilombo e a resistência cultural negra” (NASCIMENTO, 2006), compreendemos que em cada tempo/espço, a palavra quilombo assume significados vários e próprios, sendo que resistência é uma tônica constante. Ao definir quilombo como sinônimo de povo e comportamento negro, a autora permite inferir que o quilombo e sua abrangência ultrapassa os limites do espaço físico, da territorialidade material, que, evidentemente, perpassa a vida e luta das comunidades quilombolas contemporâneas e continua como pauta de resistência, direito, afirmação.

Mas o quilombo também suporta outra dimensão, relacionada à imaterialidade e à construção de um movimento e corpo negro, ou melhor, de um corpo negro em movimento, que se faz e refaz no cotidiano, nas referências, na cultura, na estética, na ética, nas

políticas, nos conhecimentos, no seu próprio fazer e jeitos de viver, incluindo brincar, seja na dimensão física, simbólica ou subjetiva, fazendo-nos nesse corpo-quilombo-movimento-negro recuperar o que Abdias Nascimento chamou de “Quilombismo”, (NASCIMENTO, 1980). Aquilombar é ação coletiva, traçando formas de conhecimento, reconhecimento, resistência e existência continuamente, de geração em geração.

As crianças fazem parte desse corpo-movimento-quilombo e atentar às suas formas de conhecer, interagir e inventar o mundo possibilitam-nos compreender e agir considerando suas especificidades, mas também como chave para impulsionar as referências coletivas que atravessam as vidas dessas crianças, tidas como marcadores sociais da diferença e que da mesma forma coexistem nas comunidades quilombolas nas interfaces possíveis entre comunidade, subjetividade, identidade.

O texto ora apresentado considera crianças quilombolas e suas experiências no âmbito das infâncias plurais e origina-se de relatos de pesquisas ocorridas em territórios quilombolas que buscaram aprender e conviver com crianças e pessoas adultas em comunidades quilombolas contemporâneas no Estado de São Paulo, a saber, Bombas e Brotas. Brincar tornou-se ação efetiva e possibilitou as interações com as crianças, bem como rodas de conversas e outras atividades coletivas. A escuta das crianças em seu território corrobora com pesquisas que realizam escuta e trazem suas vozes em conexão com culturas infantis, na tentativa de compreender seus trânsitos e contribuições ao processo histórico e social no tempo e espaço em que habitam.

Em nossa organização, apresentaremos dois tópicos: A) Culturas infantis e brincar, experiências quilombolas, com breve conceituação e vislumbre, em seus subitens, de estudos realizados nas comunidades de Bombas e Brotas; B) Brincar, culturas infantis e aquilombar, com algumas considerações das autoras a respeito das experiências infantis nesses espaços, esboçando entendimentos do que aprendemos em convivência e partilhas em terras quilombolas.

Culturas infantis e brincar: experiências quilombolas

Há vasto repertório teórico que discute tanto o conceito de brincar como o advindo da expressão “culturas infantis”, ambos compreendidos como diversos e polissêmicos. Não cabe nesse texto discorrer a respeito das peculiaridades de cada um dos termos, mas apontamos como referenciamos nessa construção textual os sentidos de culturas infantis e brincar.

Florestan Fernandes (FERNANDES, 2004) nos traz elementos para pensar que há uma cultura infantil, calcada na cultura adulta, em que os grupos infantis são responsáveis por incorporá-la e ressignificá-la a partir dos critérios de aceitação referendados em seus interiores, sendo que nesse processo configuram-se contextos e subsídios que podem ser mantidos ou transformados pelas crianças. Cultura infantil, no caso, refere-se ao movimento de reconhecimento/aceitação das crianças em tais grupos, que pode ser entendido como processo de socialização entre as próprias crianças que significam e ressignificam o acervo cultural do grupo.

No caso das “culturas infantis”, vamos utilizar a expressão no plural, compreendendo as crianças como seres concretos que vivem experiências de infância variadas e possíveis, balizadas em seus contextos e realidades, atravessadas pelas marcas de tempo, espaço, classe social, gênero, raça e tantas outras. Ou seja, trataremos de infâncias plurais, mas com destaque à diferença, em que crianças, em seu exercício de viver, estão inseridas no mundo e com ele interagem, passando pelas interferências próprias de sua época e entorno, mas também interferindo em seu meio, pois crianças, conforme Clarice Cohn,

[...] elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente culturas infantis ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram

partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. (COHN, 2005, p. 35).

Assim, crianças não são somente um produto determinado pelas culturas, pois são ao mesmo tempo produtoras, agentes de cultura, em processo contínuo e dinâmica relacional, que referenda a condição da criança como pessoa, ser pensante e atuante em seu contexto, expressando-se em suas especificidades e valendo-se de linguagens próprias para interação e ação no mundo. Nas palavras de Patrícia Prado temos que as crianças “[...] apropriavam-se dos espaços, dos objetos de formas diversificadas, nem sempre dentro do que era esperado pelos adultos - o que mostrava que elas não estavam submetidas somente a este referencial, mas inovavam a partir dele.” (PRADO, 1999, p. 114). A inovação destacada pela pesquisadora tem vazão em outros estudos, como indica Márcia Gobbi (GOBBI, 2008) ao afirmar “[...] que as crianças, entre elas aquelas que se encontram na primeira infância, são capazes de construir culturas infantis, que resultam de sua capacidade inventiva presente nos diferentes contextos sociais, culturais e históricos.”. (GOBBI, 2008, p. 204).

Na produção acadêmica, há vários outros escritos que reforçam as culturas infantis e suas contribuições, mas fiquemos com essas ideias até o momento destacadas: crianças, grupos infantis, socialização, invenção, interação (entre as crianças e com o mundo adulto), marcadores sociais da diferença. Tratemos agora do brincar.

Os estudos atuais a respeito do brincar consideram que essa ação remete a termo também polissêmico, com várias possibilidades de interpretação, levando em conta a relação estabelecida entre jogos, brincadeiras e brinquedos, também chamados de objetos lúdicos, ou apenas suportes para brincar, independentemente de sua estrutura: se reorganizada, recriada a partir de objetos, do corpo e do cotidiano ou das criações artesanais ou industriais, que as crianças reorganizam e recriam em seu fazer brincante.

Brincar é ação que potencializa e favorece o processo de interação, possibilitando descobertas, criação, imaginação e o próprio pensar. Huizinga infere que brincar, o lúdico é “[...] o fato mais antigo que a cultura [...]” (HUIZINGA, 2004, pp. 2–6). Brincar vai além das atividades físicas, biológicas e carrega função significante.

Tizuko Morchida Kishimoto (KISHIMOTO, 2007), reconhecida acadêmica dedicada ao estudo dos jogos, brincadeiras, educação infantil e das crianças, evidencia o brincar como autoatividade, pautado em seu caráter livre e nas relações estabelecidas socialmente, nas interações. A autora enfatiza que as crianças experienciam interações com pares e parceiros de brincadeiras, realizando suas ações em grupos organizados de brinquedos, produzindo, no coletivo, cultura de pares, tal qual teoriza Corsaro como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.” (CORSARO, 2009, p. 32). Na base desse compartilhamento está a ludicidade, o brincar.

Brincar é ação que abre caminhos para conhecer, entender, criar/recriar, imaginar, narrar, pensar, inventar, reinventar, experimentar e mais uma miríade de verbos e expressões que se multiplicam na polivalência do ato brincar. Brincar é para todo mundo: crianças, jovens, pessoas adultas, idosas, com deficiência, enfim, para quem quiser. Brincar ainda é ponte para imaginar, para esperar e para liberdade. Tem força como linguagem/ação coletiva ou individual. É envolvimento e desafio. Para a criança, corresponde ao pulso de suas iniciativas, de seus erros e acertos, de sua comunicação. É fluxo, que passa, acontece, interroga, marca, como a própria vida.

Brincar habita e congrega vários territórios e experiências. As crianças brincando nos quilombos transitam em suas histórias de luta, conquistas, relações, ancestralidade, valores. Vivem no cotidiano suas matrizes. Trilham saberes, aprendem caminhos, realizam interfaces e – em vários casos – são testemunhas e partícipes de um encontro que favorece o diálogo geracional entre

elas e as pessoas mais idosas, notadamente geração de pessoas avós, avôs, mesmo que não sejam com laços de consanguinidade. Esse encontro brinca com o tempo, aliás, com o atemporal, pois no presente memora e visita o passado, sem apressar o futuro, refletindo uma das muitas potencialidades do brincar, ou seja, estar envolvido no instante presente, no agora.

Das águas e da terra: brincando com crianças quilombolas

Água e terra, elementos essenciais à vida, são parte da cultura. Presentes no limiar da existência humana, apresentam-se como realidades ainda pré-estabelecidas e tornam-se cada vez mais disputadas. Concretudes sob as quais a história de povos em diferentes lugares do mundo tem sido construída, água e terra alimentam e estruturam relações sociais, econômicas, políticas e institucionais. Sujeitos se tornam pertencentes a algum lugar a partir de tais elementos, que se transformam em símbolos de cultura e de poder.

Águas e suas nascentes evocam lugares, territórios e sujeitos que interagem, a seu modo, sob perspectivas urbanas, rurais, econômicas, depredatórias, subsistenciais, culturais, lúdicas. Tratamos agora de perspectivas lúdicas, brincantes, que estruturam modos de ser, de pensar e fazer quilombolas na relação com a água que brota da terra, que nasce, que bombeia e alimenta a vida e a relação com a terra, prenhe de vida e de nutrir vida em suas formas mais elementares, mas também no exercício de lutar, existir e resistir de duas comunidades remanescentes de quilombo paulistas: o Quilombo Bombas e o Quilombo Brotas.

Nossa propositura é evidenciar como quilombolas, principalmente, crianças, brincam no quilombo enquanto aprendem sobre o sentido de nele pertencerem. Um brincar que evoca memórias, fortalecem relações de parentesco, a história do grupo e da terra na perspectiva do território onde estão os antepassados, onde se perpetua a vida, projeta-se a liberdade e a autonomia.

Tecemos um encontro entre comunidades quilombolas que, distantes geograficamente, elaboram seus modos de vida a partir de recursos naturais semelhantes, que vistos sob a ótica do capital neoliberal, são transformados em objeto de disputa discursiva, econômica e político-institucional. Este encontro envolve também a alteridade teórico-metodológica entre pesquisas etnográficas que dialogam com os estudos da sociologia da infância e da antropologia da criança, para conhecerem a cultura infantil quilombola e, desse modo, a maneira de ser de crianças negras de grupos específicos.

O caminho trilhado a partir deste encontro com o brincar de duas comunidades quilombolas em meio às águas e terras está desenhado, primeiramente, na compreensão do que são quilombos e suas dinâmicas territoriais atuais, articulada às histórias de Bombas e Brotas. Em seguida, a partir da apresentação dos sujeitos da pesquisa, emergem as concepções de infância e criança que conduziram à análise do brincar enquanto fenômeno que participa da rede de sentidos que se estrutura para informar sobre os quilombos e a identidade quilombola aos de dentro e aos de fora.

Com as crianças Quilombolas de Bombas

Fotografia 1 – Entrada para o caminho do quilombo de Bombas



Fonte: Arquivo da pesquisadora, Maria Walburga dos Santos, janeiro/2009.

A entrada no Quilombo de Bombas em Iporanga, São Paulo, Brasil, é um exercício intenso para repensar conceitos e problematizar conhecimentos já padronizados nas mais variadas áreas. É um convite permanente a experimentar e significar o que acima chamamos de corpo-movimento-quilombo, a começar por adentrar na floresta, percorrer suas trilhas, confiar nos guias quilombolas, tropeçar, cair, pisar no barro, encantar-se com a natureza em sua generosidade e desafios. É reconhecer as limitações físicas e aprender com o território e as pessoas, produz reflexões que ultrapassam os limites de uma pesquisa acadêmica, pois alargam as perspectivas no sentido de habitar e existir nesse mundo, permitindo outro olhar em direção à mudança de concepções, ou seja, provocando deslocamentos no próprio jeito de ser e estar no planeta.

As trilhas de Bombas e suas águas foram percorridas em 2009, em companhia de crianças, jovens e pessoas adultas da comunidade que acolheram e participaram da pesquisa que

resultou na tese de doutorado “Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola” (SANTOS, 2010), defendida na Universidade de São Paulo (USP).

Apresentando¹ a comunidade brevemente, temos que o povo de Bombas, palavra que é associada às nascentes de água, “bombas de água”, realizou a autodefinição como quilombola, organizou sua associação (em 2004)² e teve seu reconhecimento realizado por parte dos órgãos competentes em 2014 (após a defesa da tese), sendo que ainda há algumas etapas legais para que a titulação da terra seja assegurada. O acesso para moradores e visitantes dá-se por uma trilha no meio da floresta, com caminhada de aproximadamente quatro horas, a pé ou em lombo de animais. Constitui-se com habitações simples, a grande maioria construída a pau a pique, com cobertura de sapé e chão batido, à exceção das duas escolas, construídas em alvenaria, localizadas no território. Não há estradas, rede elétrica ou saneamento básico.

O povoado é um único bairro, subdividido internamente em dois espaços por aspectos geográficos: Bombas de Cima e Bombas de Baixo. Ao contrário do que se possa pensar, não é um lugar isolado: o trânsito é constante entre as pessoas do povoado, outras comunidades quilombolas da região e a cidade próxima. Há brinquedos eletrônicos, celulares e outros equipamentos tecnológicos, à época da realização da pesquisa, por exemplo, havia uma televisão em uma das casas que funcionava mediante captação de energia solar. Vale notar que a Associação dos Remanescentes do Bairro de Bombas objetiva incentivar o trabalho em mutirão, promover ações de caráter sustentável na relação com o meio

¹ Esse trecho do texto foi diretamente adaptado da tese e do artigo originalmente publicado, em 2012, com o título “O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a educação das relações étnico-raciais”, resultado de comunicação oral apresentada durante a 35.^a reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), realizada em Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil (<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>). Essa versão foi atualizada.

² A inscrição cadastral da Associação data de 28 de janeiro de 2005.

ambiente. Dos aspectos culturais, a Associação pretende estimular no bairro e nas regiões vizinhas a recuperação da cultura negra por meio de sua tradição, que conta rezas, danças, costumes, festas, formas de cultivar e cuidar da terra, e outras expressões culturais e sociais. Revisitando o texto, a ação lúdica já estava destacada nos propósitos da comunidade, ao considerar danças, festas e outras manifestações, como canto e narrativas.

No desenvolvimento do trabalho, em princípio, os habitantes da comunidade de Bombas negavam a brincadeira, o lúdico. Provavelmente atribuíam-lhe um significado pejorativo, de “perda de tempo”, “malandragem”, “folga”. Afirmavam-se todo o tempo como “gente séria, trabalhadora”, negando qualquer estereótipo que contradissesse essa visão. Com a convivência e a realização do estudo de caso etnográfico, aos poucos essa negação e receio foram esmaecendo e apontando para uma grande ludicidade, categorizada em quatro grupos: jogos e brincadeiras, brinquedos, situações lúdicas (divertimentos) e narrativas. Essas categorias foram consideradas em suas dimensões temporais e espaciais (ontem/hoje; lugar dos eventos), bem como a frequência com que ocorrem. Foram registrados quarenta e sete jogos e brincadeiras; trinta e dois brinquedos, instrumentos de lazer; vinte e dois registros de situações lúdicas (divertimentos) e quatro tipos principais de narrativas. Totalizam cento e cinco registros com vários desdobramentos.

Dentre os quarenta e sete jogos e brincadeiras elencados estão as brincadeiras com boneca, com bichos, cabra-cega, *canjém*, *tilimbuque*, cavalinho de pau, “a Mãe”, escorregar, “corre lenço”, pelotear, dentre outros. A grande maioria pode ser considerada como “jogos tradicionais infantis”, como propõe Kishimoto (KISHIMOTO, 1993) ou “brinquedos populares”, de acordo com os estudos de João Amado (AMADO, 1993).

Os jogos tidos como tradicionais ou populares estão no cerne de ações lúdicas da comunidade, mesmo que apresentem traços alterados a partir de elementos locais. É o que ocorre, por exemplo, com as brincadeiras de roda e com os jogos de pegador que

modificam letra e regras de acordo com os costumes e linguajar do grupo em que se realizam. Um caso de brincadeira popular, presente em Bombas, é “bater peteca”. O quintal das casas, também chamado terreiro, é espaço principal onde ocorre desde a confecção do brinquedo até o jogo em si. As petecas são feitas com palha de milho, recolhida do terreiro. Em alguns casos, quando pretendem guardá-las, as petecas são adornadas com penas de galinha e de outras aves. Adultos e crianças sabem confeccionar o brinquedo, mas são adolescentes e crianças que participam da brincadeira.

Em Bombas há várias formas de expressar o “faz de conta”, como a brincadeira de morto ou defunto. Embora haja muitas referências a esse tipo de brincadeiras que levam em conta aspectos fúnebres da existência, em Bombas o que ocorre é uma adaptação feita pelas crianças de hoje (não se fala dessa brincadeira antigamente) que imitam o transporte dos mortos no banguê (rede), substituindo o gesto de carregar o morto por arrastar o morto. A brincadeira relaciona-se diretamente ao que essas crianças vivem: como não há cemitério no quilombo, em caso de morte, a pessoa falecida é levada à cidade carregada por seus parentes e vizinhos no banguê. As crianças em seu brincar apresentam sua compreensão do mundo em que vivem e traduzindo-o pela brincadeira, construindo diferentes significados a respeito das situações que as cercam, lançando mão da imaginação, interpretação e construção (ou reconstrução) de significados dos mais diversos comportamentos, em movimento de criação, recriação, reforçando nossa definição de culturas infantis.

Os brinquedos expressam o trânsito frequente e intenso entre comunidade e as cidades próximas, seja Iporanga ou Apiaí. Há no espaço quilombola brinquedos populares artesanais, confeccionados na própria comunidade e industrializados. Observa-se a incidência de brinquedos tradicionais como barquinhos de papel, *canjém*, bonequinhas, *tilimbuque*, canoas e canoinhas, carros e carrinhos (de vários estilos e tamanhos), estilingue, espingardinhas de madeira, fiozinhos de palha de milho, guarda-chuva de folha, latas, matraca de taquara, pedaço de

pau, pedrinhas, picuá, pipa, sabugo de milho e sementes. Entre os industrializados estão bonecas, pelúcias, celulares (jogos), celular (o aparelho), carrinhos e outros. Há também alguns instrumentos musicais, em referências de memória: viola, violão, rabeca, sanfona e pandeiro.

Tilimbuque e *canjém* são brinquedos da comunidade de Bombas que se apresentam sob outros aspectos e nomenclatura em outros espaços. São tipos de balanços. No caso do *tilimbuque*, são dois pedaços de madeira colocados no chão com um deles fixado à terra funcionando como alavanca. Os adultos ajudam na construção para usufruto das crianças. O brinquedo assemelha-se à gangorra.

O *canjém*, outro tipo de balanço, pode ser adaptado nos terreiros (quintais), em geral, compondo-se de uma corda amarrada a um dos galhos de uma árvore próxima à casa. Todavia, a forma tradicional e mais praticada em Bombas é o balanço no cipó, dentro da floresta, onde crianças e jovens “voam”. Balanços habitualmente consistem numa prancha suspensa, presa a duas cordas, amarradas a uma árvore ou suporte de madeira ou metal. A prancha deve ter espessura e dimensão suficientes para sentar-se ao menos uma pessoa. Amado (2007) assegura que é brinquedo muito antigo, talvez inspirado no instinto materno quando “[...] para proteger a criança, a começou a pendurar dentro de um berço ou cesto, do ramo de uma árvore [...]”. (AMADO, 2007, p. 126). Em Bombas, esse tipo de balanço (o *canjém*) perde a prancha e está atrelado fortemente ao que a natureza oferece: *canjém* é um brinquedo da floresta (e só pode existir nessa situação).

Como situações lúdicas foram consideradas atividades realizadas no interior da comunidade que podem se constituir em divertimentos para adultos e crianças. Foram subdivididas da seguinte forma:

1. Festividades³ e eventos: bailes, confraternizações, *puxirões*⁴, *reunidas*, danças, romarias;

2. Narrativas e musicalidade: em prosa e verso, composições, declamações, *contação* e audição de histórias da comunidade e do entorno, cantorias, instrumentação musical;

3. Entretenimentos: ações como adornar casa e corpo, assistir televisão, abrir caminhos e achar cavernas, coletar frutas, confeccionar brinquedos e objetos, contemplação da natureza, conversar, ouvir músicas, preparar comidas e tocar instrumentos.

As três categorias ocorrem na comunidade, compondo cotidiano ou marcando acontecimentos significativos. A ação lúdica extrapola os limites de qualquer categoria, que muitas vezes estão imbricadas umas nas outras. Não é objetivo desse texto apresentá-las ou discuti-las (podem ser encontradas em escritos anteriores e na tese), mas referenciá-las permite a quem lê dimensionar a extensão da atividade lúdica no território.

A escola também é lugar de momentos e situações lúdicas, de brinquedos e brincadeiras. Mas é com tempo marcado e, costumeiramente, trazendo cantos, contos, causos, brincadeiras e jogos comuns ao repertório de um ensino da cidade. Com raras exceções reconhece os saberes aprendidos na, da e com a terra e das próprias crianças, que por viverem na trilha e terem contato direto com rio, árvores e animais são donas de um grande conhecimento da realidade local, do meio ambiente e possuem domínio físico e consciência corporal amplos.

³ A respeito das festas em Bombas, indica-se o artigo: SANTOS, M. W. dos. Festas quilombolas: entre a tradição e o sagrado, matizes da ancestralidade africana. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 50, p. 286–300, maio. 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i50.8640309. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640309>.

⁴ Puxirão: tipo de mutirão para trabalho. Também pode ser chamado de reunida. O puxirão é realizado com intenção coletiva, como limpar a trilha para usufruto de toda comunidade. Já a reunida refere-se às causas particulares dos habitantes: a construção de uma casa, levantar uma cerca ou o cuidado com uma determinada roça. A pessoa que precisa do trabalho oferece um almoço, janta ou baile e toda comunidade reúne-se para trabalhar.

Bombas, seu território e suas águas, nesse movimento-corpo-quilombo, no que diz respeito ao brincar, pode se inferir que há indicativos no interior da comunidade que asseguram o lúdico como prática constante. Há jogos, brincadeiras, festas, narrativas e situações que compõem o cotidiano ou “momentos marcados”, como no caso de algumas comemorações. Demonstram a ludicidade das pessoas (adultos, jovens, crianças, homens e mulheres), sua interação, apropriação e aplicação de conhecimentos de outrora e de agora, num movimento constante de criação e recriação, em diálogo com o próprio espaço e com o entorno.

A educação na comunidade deriva do convívio com o grupo. Crianças aprendem por observar e participar do cotidiano e não somente pelo discurso dos adultos. Não há um momento para ensinar a elas como preparar o fogão a lenha ou usar a enxada, o facão ou reconhecerem na floresta plantas medicinais ou árvores frutíferas, por exemplo. Vão apreendendo a realidade e significando seus primeiros conhecimentos na relação com os outros, tanto crianças como adultos. Aprendem o nome das plantas e sua função, reconhecem árvores, sementes, animais. São suas primeiras lições e não ocorrem no sentido hierárquico adulto/criança. Aprendem e partilham os saberes entre eles: as próprias crianças em contato direto com a realidade, com outras crianças (seus pares) e com os adultos próximos. E ainda há as narrativas que dão conta das referências históricas e culturais que envolvem a comunidade, destacando seus saberes e singularidade. Aliás, a partilha, a divisão é um traço relevante da convivência no quilombo, presente constantemente: no trabalho, no preparo das festas, na ajuda na trilha (dando as mãos para ajudar quem está com dificuldade, “limpando”, ou seja, livrando o caminho de obstáculos, dividindo o peso das bagagens), nos mutirões, puxirões, por exemplo. Esse partilhar faz parte da vivência coletiva quilombola.

Neste trânsito é estabelecido diálogo intergeracional, considerando experiências, temporalidade e espaços, o lúdico realiza interface com a Cultura, História, Antropologia e com o processo educativo dos habitantes.

Com essas questões em mente, infere-se que há na comunidade um movimento de reencontro e recuperação das origens, de diálogo com a ancestralidade, sobretudo africana, presente em seus fazeres e manifestações mais espontâneas, lúdicas, revelando matizes de seu passado, que perpassam pela Educação. Em contrapartida não é um lugar “perdido no tempo e no espaço”. Está localizado em território que exige sua titulação como quilombola e num tempo que permite a presença de outras tecnologias e informações: não é necessário saudosismo ou viver no passado para se autodeclarar e ser quilombola. A luta é por igualdade, justiça social. É aquilombar no corpo-movimento-quilombo.

Com as crianças quilombolas de Brotas

Fotografia 2 — Entrada Quilombo Brotas



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, Márcia Lúcia Anacleto de Souza, janeiro/2013.

O Quilombo Brotas, até final de dezembro de 2015, constituía-se em um território de 42 famílias negras, totalizando 170 pessoas originárias de Emília Gomes de Lima e Isaac de Lima, ancestrais fundadores. A maior parte da história do território tem a identificação como Sítio Brotas, devido às muitas minas de água que brotavam e ainda brotam no lugar. A identificação quilombola data

do final do século XX, em decorrência da valorização institucional do termo “quilombo”, que ascendeu de um lugar de perseguição de negros fugidos para território histórico de expressão da luta do povo negro brasileiro. Assim, foi em 2003, ano de início dos trabalhos de reconhecimento do território como remanescente de quilombo, que o processo de rememoração da história da terra e seus integrantes ingressou o Sítio na condição de Quilombo.

Entre o período de 2006 e 2015, período da etnografia realizada no Quilombo Brotas, seus moradores estavam alocados em empregos na cidade de Itatiba. Eram pedreiros, pintores, auxiliares de serviços gerais, artesãos e artesãs, empregados nas indústrias têxteis, trabalhadoras domésticas, faxineiras, cozinheiras. O Quilombo, como dizem, é lugar de moradia, onde cultivam hortaliças e criam pequenos animais. Contrariando o pensamento acerca das relações entre quilombos e a sociedade mais ampla, o Quilombo Brotas, assim como outras comunidades, sempre estabeleceram interações com a cidade. Segundo os quilombolas, ali sempre houve a busca por trabalho fora, seja na cidade ou em fazendas vizinhas, como forma de complementar a renda. As relações com a cidade também ocorrem através do uso dos equipamentos públicos, como escolas, serviços públicos de saúde. As crianças e adolescentes estão matriculados nas escolas mais próximas, tendo em vista que, não há escola dentro do território.

As crianças, quando não estão nos espaços de educação formal, permanecem no Quilombo junto às mães, tias, irmãs ou irmãos mais velhos. No período oposto à escola, brincam em casa ou no quintal, concentrando as brincadeiras em grupo nos finais das tardes e primeiras horas da noite. Lá, são nos finais de semana que podemos vê-las e ouvi-las pelos diferentes espaços do Quilombo. Nestes dias, reúnem-se em pequenos e grandes grupos e, logo pela manhã, ocupam o território com seus brinquedos, movimentos, risadas, apanhando frutas que encontram.

As casas são dispostas conforme a proximidade de parentesco entre as famílias. Assim, as filhas que se casam constroem suas casas próximo às mães ou pais. São casas de alvenaria, com

cômodos mobiliados e onde encontramos aparelhos eletrodomésticos, eletroeletrônicos, computadores. Nos quintais das casas, delimitados por cercas baixas, há pequenas hortas, muitas árvores frutíferas e plantas. Ali, encontramos também os indícios da presença infantil, com balanços presos nas árvores, bicicletas, motocas infantis, minicozinhas de plástico.

Espaços de convivência coletiva do grupo estão presentes em diferentes pontos do Quilombo, que possui a rua de cima, a rua de baixo e a rua que as interliga. São ruas de terra, iluminadas pelos postes de energia da companhia elétrica da cidade, onde carros também transitam. Há o campinho, espaço ocupado durante eventos e festas do Quilombo em que a cidade é convidada. As crianças também brincam ali de soltarem pipa, futebol, piquenique. Também há o “riozinho” e a mata, além do “lodo”, lugares assim nomeados pelas crianças, onde se escondem e transitam sem terem, necessariamente, a presença de um adulto. Tais lugares vinculados à flora e às águas do Quilombo possuem aspectos culturais e históricos importantes para seus moradores, dentre eles as crianças, que os ocupam e significam de maneira singular.

Na rua de cima, temos a “casinha”, lugar assim chamado pelas crianças. É um espaço destinado às reuniões da associação quilombola, onde há também uma biblioteca, um pequeno telecentro, uma cozinha e uma área livre e coberta⁵. Souza (2015) observou que neste espaço também aconteciam aulas de catequese, de capoeira e bordado, rodas de samba, recepção e diálogo com visitantes. Durante estas atividades dos adultos sempre há crianças brincando. Do mesmo modo, as ruas e quintais do território são ocupados pelas crianças desde cedo, até o anoitecer, com as marcas do próprio processo de territorialização do Quilombo ao longo dos últimos anos.

Durante a pesquisa sobre o processo de construção da identidade quilombola pelas crianças do Quilombo Brotas, estive com elas nestes diferentes lugares e, em meio aos seus brincares,

5 Nos últimos anos, este espaço sofreu readequações e melhoria em sua infraestrutura.

busquei a compreensão da representação do Quilombo e de si mesmas. Aliada à etnografia e aos diferentes instrumentos metodológicos da pesquisa com crianças (desenhos, fotografias feitas por elas e por mim, produção de mapas, rodas de conversa, diário de campo), a possibilidade de estar com elas em diferentes lugares possibilitou ouvi-las e alcançar um significado para a identidade em construção.

As falas das crianças são ricas em significados, são polissêmicas e, embora situadas no tempo e no espaço, proporcionam análises posteriores que ampliam a compreensão dos sentidos atribuídos ao Quilombo, à criança negra e quilombola que dele faz parte, e assim, também aos quilombos brasileiros. Vejamos o diálogo estabelecido com quatro meninas, durante uma tarde na “casinha”, em que falavam de assuntos aleatórios, envolvendo brincadeiras, amizades e aprendizagens escolares. As crianças foram identificadas com letras contidas em seus nomes e idade no ano de 2013: RL (8 anos), AB (12 anos), CT (12 anos) e GN (12 anos).

Diante de uma ocasião propícia, quando foram indagadas sobre o que gostavam dentro e fora do Quilombo, responderam animadas apontando pessoas de dentro e fora do território. Quando questionadas sobre como preferem que o Quilombo seja identificado, AB responde: “— Tanto faz! Uma palavra bem fácil!”. RL diz: “— Pode ser QB!”.

Sobre visitas de colegas da escola ao Quilombo, as meninas respondem negativamente. Neste momento, RL afirma que diz morar no Sítio, e inicia uma sequência de gargalhadas, o que causou curiosidade em todas nós ali. Perguntada sobre o motivo das risadas, responde: “— É que nós se suja muito!”.

Diante da justificativa, as primas seguem considerando que se trata de um equívoco, pois outras crianças também se sujam, ao que ela responde: “— Porque eles não vivem divisa de terra, né! Mentira, porque... Tem gente que não se suja muito quando está de férias... porque eles moram em rua, daí não tem terra na rua, né!”.

As risadas de RL e suas afirmações expressaram aspectos da representação do “ser quilombola” produzido por ela na relação com aqueles que não vivem no Quilombo. Uma representação que coloca a terra, ao mesmo tempo história, patrimônio, memória de seus avós e bisavós tão respeitados, território de vida e alegria, de liberdade e moradia, acolhimento e convivência coletiva, pensado antes mesmo do nascimento de seus pais como um não-lugar. O lugar visto pelos olhos de outros, como os da escola, como sujo, justamente, devido à terra sob os pés.

Assim, a terra ganha duplo sentido para a criança. Lugar de afirmação e de recusa quando em relação com o outro, em quem há um preconceito latente capaz de inscrever no corpo da criança quilombola as representações identitárias pejorativas construídas sobre o Quilombo. Envolve um processo de identificação que, segundo Bento, “[...] é o mecanismo fundamental pelo qual se constitui uma pessoa, ou melhor, um sujeito. Há várias identificações simultâneas, que podem ser contraditórias umas com as outras; identificações comuns a todos os seres humanos, e específicas de certos grupos, assim como identificações absolutamente individuais, que nos constituem como pessoas singulares, únicas.” (BENTO, 2011, p. 110).

As palavras da criança envolvem processos de identificação que trazem também a terra e os conflitos fundiários de sua propriedade na centralidade de um debate constante, desde a Constituição de 1988, que determina a titulação das terras quilombolas por parte do Estado, e que avançam, em 2003, para uma metodologia de reconhecimento que parte da autoidentificação das comunidades. Reconhecimento identitário e terras em constante disputa que, retomando a fala de RL, envolvem uma “divisa” enquanto, também, uma discriminação que se expressa pela identidade étnico-racial do grupo: negro e quilombola. Assim, a terra diz da divisa e de corpos que dela são parte, corpos que carregam consigo a história e a memória da terra, uma história diretamente atrelada aos processos de escravização do africano e de seus descendentes. Escravização sustentada pela

racialização dos corpos e cultura negras, que passaram a ter atributos negativos, como a ideia de sujidade. Assim, estar com a terra histórica em seus pés, estar “empoeirada” ou com “barro” nos pés, realidade vivida em seu cotidiano de brincadeiras, deixa de ser compreendido como fruto de uma relação com o lugar de alegria, risadas, brincadeiras livres; e passa a ser entendido – quando remetido aos outros, de fora, da escola – como um território repellido socialmente, a ser negado, escamoteado, referido por outro nome, a fim de evitar o sofrimento da discriminação, que é revelada pelo pensamento da criança sobre como este outro a vê.

Ao pensar a terra durante o brincar das crianças, observa-se que elas trazem aspectos ligados ao Quilombo, um lugar de negros, de divisa, de litígio sobre a terra, de entrave aos anseios econômicos e privados. Em relação ao corpo negro, Gomes (2008) afirma que se trata de um signo que marca assimetrias sociais e desigualdade na distribuição do poder. O corpo é o mais íntimo e importante dos signos, já que não se desvincula da pessoa que o possui. Assim, regras sociais, normas de comportamento, higiene, os chamados códigos de conduta social, são introjetados nos sujeitos, numa sociedade brancocêntrica e ditada pela branquitude. Códigos que expressam valores, afirmam modos de vida pautados na hegemonia social e cultural de nossa sociedade, logo, códigos dos brancos em detrimento dos modos de vida e valores dos negros. Assim, como consequência desses padrões estabelecidos a toda a sociedade, a população negra, e nela, quilombolas e suas crianças, ao não responderem a tais condutas, são alocados no campo da vergonha, da recusa de si, de seu grupo, de seu lugar de moradia. A fala da criança, antecipando os julgamentos pautados nas expectativas da cultura branca e racista, aponta como pode ou é vista a partir do ambiente escolar.

A dimensão lúdica da existência das crianças do Quilombo Brotas envolve pensar a si mesmas na relação com o lugar de moradia e com aqueles que estão fora dela e dizem quem eles são a partir da lógica da negação. Neste movimento, outro aspecto que elucida como a criança aprende sobre si e define o território

durante as brincadeiras, envolve a dimensão das águas, do brotar que está no próprio nome da comunidade.

Brincar nas águas, durante a pesquisa, ocorria no “riozinho”, no “lodo”, além da “cachoeira”, um lugar marcado pelo desejo e pela interdição adulta à brincadeira. Este último, como disseram as próprias crianças, era um lugar proibido. Sem maiores detalhes, apontaram que ali Tia Lula⁶ fazia seus trabalhos da umbanda, que trouxera desde os anos 50, e que manteve até poucos anos do processo de reconhecimento jurídico-institucional do território. O lugar, à época da pesquisa, consistia em uma pequena queda d’água onde ainda permaneciam imagens de santas católicas da época dos trabalhos de umbanda da matriarca.

A “cachoeira”, apesar de “interditada” ao brincar das crianças, era espaço de narrativas históricas trazidas por elas. Constituía lugar a partir do qual emergiam seus antepassados e suas práticas. Ali, um lugar de negros que também participavam, de certa forma, de uma religião de matriz africana. Além disso, constitui um lugar que evidencia o quanto as ações externas ao Quilombo afetaram suas águas. Águas que desde a aquisição do território por Emília e Isaac, nos idos de 1886, brotavam em maior quantidade, definindo aquela queda d’água como mais próxima de uma cachoeira. Águas que se tornaram escassas desde fins dos anos 90, com a implantação de empreendimentos imobiliários ao redor do Quilombo. Neste sentido, quando as crianças trazem este lugar, recuperam, resgatam, reelaboram sua história e, nela, os desmandos do capitalismo imobiliário, que interrompe cursos d’água e, com isso, práticas tradicionais.

O mesmo se dá com o “riozinho” e o “lodo”, lugares de encontros brincantes, movimentos, algazarras. O “riozinho”, que atravessam através de balanços, é também lugar de encontros, localizado mais próximo de suas casas, em meio a bambuzais, árvores frutíferas. O “lodo” fica numa área fronteira, próximo aos limites do Quilombo, onde corre um fio de água, principalmente

⁶ Filha de Amélia de Lima e neta de Emília Gomes de Lima.

após as chuvas. Ali, as crianças escorregavam e divertiam-se durante o trajeto até sua chegada, já que exigia entrar numa área de mata fechada.

Remeter-se ao “lodo” é lembrar do outro que está logo adiante, avançando sobre as terras, como o caso do empreendimento imobiliário de alto-padrão, que teve as obras embargadas por longo período, por força da interdição legal que protege territórios quilombolas. Empreendimento que representa um “outro”, branco, rico, aliado aos interesses do capital neoliberal, que vê quilombolas como entraves ao “desenvolvimento” da cidade.

“Lodo”, “riozinho”, “cachoeira” são aqui espaços apropriados material e simbolicamente pela cultura infantil do Quilombo Brotas. Águas e terra participavam do processo de compreensão da trajetória histórica do território e, por conseguinte, de seus moradores, desde as crianças. Evidenciaram o quanto são lugares onde se brinca e, brincando, vive-se, organiza-se a vida em grupo, informa-se sobre si, o seu coletivo e a sociedade mais ampla. Sociedade que envolve o grupo, e que reflete através da identidade étnico-racial deste, suas lacunas expressas na desigualdade social e no racismo. Assim, na voz das crianças, seus movimentos, gargalhadas e silêncios apontam o quanto a dimensão do brincar está imbricada nos processos sociais, culturais, políticos e históricos presentes na relação com terra e água, a educação do quilombo e da sociedade.

Brincar, culturas infantis e quilombo: algumas considerações

Ao se dedicar a pensar e compreender a respeito dos significados de ser quilombola entre as crianças de Brotas, Márcia Lúcia Anacleto de Souza apresenta a seguinte reflexão:

ser quilombola é agenciar os aspectos que dizem de si e do grupo, e que este é um movimento constante, uma experiência de vida marcada não pela dualidade ou pela oposição entre aceitar-se e recusar-se, mas pela evidenciação daquilo que se vive e das estratégias utilizadas para “ser” em

meio a uma sociedade (e uma escola) que exclui, discrimina, cria e recria preconceitos. (SOUZA, 2018, p. 353).

Pesquisas com a temática quilombola, realizadas por adultos que observam e escutam as crianças e seus fazeres, ou ainda a educação escolar quilombola, têm se multiplicado no Brasil do século XXI, como é o caso dos trabalhos de Claudia Carvalho (2008), Dinalva Macedo (2008), Arilma Spíndola (2008), Gisela M. Leite (2009) e Givânia Maria Silva (2016). A temática tem crescido tanto quanto o número de comunidades quilombolas espalhadas pelo país, quase seis mil em 2019, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que “[...] não tem uma estimativa dessa população mas calcula que o Brasil possua 5.972 localidades quilombolas, divididas em 1.672 municípios brasileiros.”⁷.

Sem atualização dos dados, vivemos em 2022 sob constantes ameaças às populações tradicionais brasileiras (quilombolas, ribeirinhas e indígenas), quer no que diz respeito a seu reconhecimento, quer nas perseguições políticas, ou, ainda, no descaso referente à demarcação e ocupação de suas terras.

Lutam por seus direitos, por uma educação escolar quilombola, pela terra, pelo acesso à cultura, educação, habitação, saúde. E por uma educação antirracista, que deve ser movimento de toda sociedade, em que é preciso, tal qual ensina a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva “[...] desnudar e superar relações de dominação. Precisa-se, com urgência, combater estigmas e valorizar diferenças.” (Silva, 2019, p. 18).

Nesse desnudamento, aprendemos nas trilhas com as crianças quilombolas em seus territórios, na floresta, no campo, na cidade, enfim, em seus contextos e cotidianos, em nosso caso, no fluxo de “águas e terras”, algumas lições preciosas que perpassam pelas

⁷ Conforme página IBGE educa. Disponível em [https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21311-quilombolas-no-brasil.html#:~:text=O%20IBGE%20n%C3%A3o%20tem%20uma,de%20localidades%20ind%C3%ADgenas%20\(27\)](https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21311-quilombolas-no-brasil.html#:~:text=O%20IBGE%20n%C3%A3o%20tem%20uma,de%20localidades%20ind%C3%ADgenas%20(27)). Acesso: 15 de fevereiro de 2022.

culturas infantis e pelo brincar, como a partilha espontânea, a escuta das experiências, a exigência de uma educação que não as exclua, o encontro geracional, a experiência de ser criança negra e quilombola.

Nos quilombos visitados, as brotas e bombas, nascentes d'água, nos são apresentadas pelas crianças, bem como suas preocupações, seus anseios, sua compreensão do mundo. E elas - as crianças - nos levaram aos adultos. Tendo-as como guias, tivemos a oportunidade de conhecer comunidades quilombolas no que as faz pulsar e aprendemos, como as crianças, no exercício das culturas infantis e em suas brincadeiras, referências para abrir caminhos de uma educação, uma sociedade antirracista. Retomando o início do texto, se o "Quilombo passou a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento do negro e esperança para uma melhor sociedade", tal qual escrito por Beatriz Nascimento, esse processo vivido e aprendido com e pelas crianças é aquilombar, em outras palavras, é estar no coletivo, realizar constantemente o corpo-quilombo-movimento-negro.

Referências

AMADO, João. **Jogos e brinquedos tradicionais**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

AMADO, João. **Universo dos brinquedos populares**. Coimbra: Quarteto, 2007.

BENTO, Maria Ap. S. A identidade racial em crianças pequenas. IN: BENTO, Maria

Aparecida S. (orgs.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos**

políticos, jurídicos, conceituais. SP: CEERT, 2011, p. 98-117.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CARVALHO, Cláudia C. F. **Ser no brincar, o brincar de ser o grupo: um estudo sobre a noção de pertença numa comunidade negra do mutuca em Nossa Senhora do Livramento – MT.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Cuiabá, UFMT, 2008

CORSARO, Willian A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855/11332>. Acesso em: 10 abr. 2022.

GOBBI, Márcia. Desenhos e fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 23, n. 79, p. 199-221, maio. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1060>. Acesso em: 10 abr. 2022.

GOMES, Nilma L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (2a edição).

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo. Cortez, 2001.

LEITE, Gisélia M. C. **Políticas Públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade (Jequitibá – MG).** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, PUC-MG, 2009

MACÊDO, Dinalva. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola:**

um olhar reflexivo sobre a auto-estima. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: UNEB, 2008

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In*: RATTI, A. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza: Imprensa Oficial, 2006. p.117-125.

PRADO, Patricia. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Proposições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 110-118, mar. 1999. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1996/28-artigos-pradopd.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2022.

SANTOS, Maria Walburga dos. Festas quilombolas: entre a tradição e o sagrado, matizes da ancestralidade africana. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 50, p. 286–300, maio. 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i50.8640309. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640309>.

SANTOS, Maria Walburga dos. O Lúdico em uma Comunidade Quilombola: inspirações para a educação das relações étnico-raciais. **35ª ANPED**, 2012.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Saberes da terra**: o lúdico em bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). 2010. 321 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-2004-2010-141954/publico/MARIA_WALBURGA_DOS_SANTOS.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Entrada para o caminho do quilombo de Bombas**. 2009. 1 Fotografia.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação e Luta política no Quilombo de Conceição das Crioulas**. Curitiba: Appris, 2016

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades?. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 10–20, 2019. DOI: 10.22476/revcted.v5i1.438. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/438>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SPINDOLA, Arilma M. A. **A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudo, relatos orais e imagens**. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação – UFMS, Campo Grande: MS, 2008.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. O quilombo na voz das crianças: o protagonismo infantil na construção da identidade quilombola. In: Santos, Maria Walburga dos; Tomazzett, Cleonice Maria; Mello, Sueli Amaral. (Org.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. 1ed. São Carlos: EdUFSCar, 2018, v. 1, p. 1-398.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **"Ser quilombola": identidade, território e educação na cultura infantil**. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, Campinas, SP, 2015.

SOUZA, Márcia Lúcia A. de. **Entrada Quilombo Brotas**. 2013. 2 Fotografia.

CAPÍTULO 12

UMA ANÁLISE DO PROGRAMA CONTA PRA MIM DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Joana Maria dos Santos
Maria Laura Pozzobon Spengler

Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*¹ recentemente divulgada pelo Instituto Pró-Livro o brasileiro lê em média 2,5 livros inteiros por ano, segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)² com provas realizadas em 2018 e resultados divulgados em 2019 cerca de 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência em leitura. Estes dados demonstram que o ensino da leitura no nosso país merece uma atenção redobrada, pois, a leitura é a porta para a aquisição de conhecimentos, ou seja, é importante a aquisição de uma leitura proficiente para adquirir mais conhecimento.

Uma das maneiras de favorecer o aprendizado de leitura e da escrita é a partir dos livros de literatura infantil, através deles é possível que a criança tenha seus primeiros contatos com o mundo letrado e desta maneira instigar mais seu interesse em aprender a ler e a escrever. Para inserir a criança nestes primeiros contatos com os livros e com a leitura, é preciso apresentar a elas este mundo de uma maneira lúdica para que esse primeiro contato com os livros as motive a se interessarem pela leitura. O melhor jeito de

¹ A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* entrevistou 8.076 pessoas com 5 anos e mais, alfabetizadas ou não de 208 municípios entre outubro de 2019 a janeiro de 2020.

² O Pisa é uma avaliação da educação a nível internacional que acontece a cada dois anos. No último ano as provas foram realizadas em 2018 e os resultados foram divulgados no dia 3 de dezembro de 2019.

incentivar as crianças a gostarem dos livros e de ler é contar ou ler histórias infantis.

Considerando o contexto atual do nosso país em que os livros não são valorizados e que os índices de proficiência em leitura são desfavoráveis é preciso que políticas públicas que fomentem à leitura no nosso país sejam implementadas, para que a leitura seja cada vez mais incentivada e que os índices educacionais no nosso país melhorem. Ao longo dos anos muitos governos apresentaram programas para incentivar a leitura no nosso país, dentre estes é possível destacar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que esteve em funcionamento de 1997 a 2014 e foi responsável por distribuir de 2006 a 2013 mais de 7 milhões de livros, com mais de 21 milhões de estudantes contemplados pelo programa.

No ano de 2019 o Ministério da Educação (MEC) lançou um programa de incentivo à leitura intitulado *Conta Pra Mim* que tem como objetivo principal incentivar a leitura e as práticas de literacia nas famílias. Este programa inicialmente foi apresentado a partir do documento *Guia de Literacia Familiar* destinado às famílias como um manual para iniciar as práticas de literacia familiar.

Realizando uma leitura minuciosa do documento foi possível perceber alguns problemas, desde a maneira como o documento foi construído utilizando apenas fontes e dados internacionais até os seus conteúdos que priorizaram apenas uma visão homogênea e redutora da aquisição da leitura. A partir de 2020 no site do programa é possível acessar materiais como vídeos, áudios e uma coleção de livros digitais em formato *PDF*. Nossa análise se concentrou no documento *Guia de Literacia Familiar* e na coleção de livros de ficção, ambos disponíveis no site oficial do programa *Conta Pra Mim*.

Considerando a importância fundamental que a leitura tem para a educação é necessário conhecermos, analisarmos e questionarmos este novo programa para que busquemos e exijamos de nossos governantes a melhor forma de implementar políticas públicas que sejam de fato satisfatórias para mudarem a nossa realidade educacional que enfrenta muitas dificuldades.

Nossa pesquisa de caráter exploratório, bibliográfica e documental, procurou fazer uma análise deste novo programa. Em um primeiro momento fizemos uma análise dos problemas levantados ao realizarmos a leitura do *Guia de Literacia Familiar* em que muitas percepções apresentadas pelo programa se distanciam dos estudos do letramento e de literatura no nosso país. Em seguida apresentamos os problemas encontrados na coleção de livros de ficção do programa *Contra pra mim*, em que a seleção de livros, com muitas narrativas em domínio público, fora selecionada sem edital público, desvalorizando assim a produção editorial brasileira contemporânea de livros de literatura para a infantil.

O Programa Conta Pra Mim

No ano de 2019, inicia-se o primeiro ano de mandato do presidente Jair Bolsonaro que nomeou como Ministro da Educação o filósofo Ricardo Vélez que ficou no cargo por apenas três meses. Em uma de suas primeiras medidas como ministro Vélez criou a Secretaria de Alfabetização e nomeou Carlos Nadalim para comandar a subpasta. As ideias do secretário nomeado sobre alfabetização segundo Annunziato (2019) estão disponíveis na internet desde 2013 quando ele criou o blog Como Educar Seus Filhos, cujos ideais

[...] agradam aos entusiastas da Educação domiciliar, os combatentes dos pensamentos de Paulo Freire e os defensores do método fônico de alfabetização. Representam, assim, uma ruptura histórica com todo o trabalho que o País vinha desenvolvendo no campo da alfabetização durante as últimas duas décadas. (ANNUNCIATO, 2019, s.p.)

Critica duramente de alfabetização que não tenham como foco o método fônico, defendido por ele. Faz críticas a Paulo Freire, Emília Ferreiro e o conceito de letramento que foi tão difundido no Brasil através de estudos como os de Angela Kleiman e Magda Soares nas últimas décadas que ampliaram o conceito e o entendimento da leitura e da escrita para além da decodificação do

código escrito, analisando também os seus usos sociais. Para Nadalim:

Letramento é uma reinvenção construtivista da alfabetização. Essa abordagem apresenta uma preocupação exagerada com a construção de uma sociedade igualitária, democrática e pluralista, em formar leitores críticos, engajados e conscientes, em acabar com preconceitos e discriminações de todos os tipos. (ANNUNCIATO, 2019, s.p.)

Em abril de 2019 o economista Abraham Weintraub foi nomeado como substituto de Vélez e sob seu comando na pasta foi lançado em 11 de abril de 2019 a Política Nacional de Alfabetização (PNA) por meio do Decreto nº 9.765/19. Com Carlos Nadalim ainda à frente da subpasta da Secretaria de Alfabetização, a PNA reflete a visão contrária que o secretário possui em relação ao termo letramento pois:

Entre as distinções do novo programa em relação às políticas anteriores está a ausência da palavra “**letramento**”, adotada no Brasil desde a década de 1980, a partir dos estudos de Magda Soares, Angela Kleiman, Mary Kato e outros. Em seu lugar, a PNA utiliza o termo “**literacia**”, derivada do inglês *literacy* e utilizado em Portugal para, entre outros sentidos, referir-se às **práticas sociais de leitura, escrita e oralidade**. (CASTRO, 2019, s.p.)

De acordo com esta nova abordagem em relação a alfabetização, no dia 5 de dezembro o MEC lançou o programa *Conta Pra Mim* que é integrante da PNA e tem como objetivo incentivar a literacia familiar que é definida como: “[...] o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis.” (BRASIL, 2019). Em portaria no Diário Oficial da União publicada em 23 de abril de 2020 que institui o programa é enumerado conceitos considerados para a realização do *Conta Pra Mim*:

Art. 3º Para fins desta Portaria, considera-se:

I - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

II - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática;

III - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; e

IV - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. (BRASIL, 2020, s.p.)

Na portaria são elencados os princípios e os objetivos que orientam as propostas contidas no programa demonstrando de forma contundente como o governo e seus representantes lidam com assuntos relacionados a educação e principalmente o ensino da escrita e da leitura no nosso país. No Art. 5º que elenca os princípios do programa é importante destacar dois itens: primeiro, a importância e o destaque em deixar bem claro que a família tem um papel central para o sucesso educacional dos seus filhos e segundo, o quanto o programa enfatiza que a sua prioridade é famílias de vulnerabilidade socioeconômica. Entre os objetivos elencados no Art. 6º vale destacar que o programa tem como foco a sensibilização da sociedade para a importância da leitura em família.

Durante a nossa análise é possível perceber explicitamente como o programa *Conta Pra Mim* representa a visão que o atual governo tem da educação e, principalmente, a aversão que os representantes do governo tem das abordagens educacionais sócio-históricas, privilegiando uma visão conservadora em todos os sentidos, seja na falta de inclusão, representatividade e diversidade nas histórias contidas na coleção de livros de ficção do programa ou em sua defesa constante do método fônico de alfabetização, desconsiderando outros métodos.

No final do ano de 2019 com o lançamento do programa *Conta Pra Mim* ficou disponível online o documento *Guia de Literacia Familiar Conta Pra Mim* destinado às famílias das crianças, direcionado a explicar e demonstrar as práticas de Literacia Familiar que podem ser aplicadas em contexto familiar. O documento tem 72 páginas, no primeiro momento é abordado o

que é Literacia Familiar, nele também são abordados o que são e como devem ser realizadas as práticas de Interação Verbal, Leitura Dialogada, Narração de Histórias, Contatos Com a Escrita e Atividades Diversas.

O documento apresenta logo em sua introdução o que é Literacia Familiar e seus prováveis benefícios baseando-se em pesquisas norte americanas para afirmar a sua necessidade e confirmar a sua provável eficácia. A lista das razões para se praticar a literacia familiar aparece de forma bem sucinta, citando prováveis resultados de sucesso obtidos em outros países, sem citar quais, apenas fica claro que é uma prática provavelmente difundida em contexto norte americano.

A experiência de literacia é simplificada indicando sua facilidade de fazer e a maneira como o discurso se esforça na tentativa de incluir as famílias que são prioridade para o programa: “Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. As práticas de Literacia Familiar são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: **você e seu filho!**” (BRASIL, 2019, p. 13).

Focaremos aqui, a análise sobre os conceitos de literacia e letramento, e posteriormente, em alguns aspectos que tangem a literatura infantil e a constituição do acervo do Programa.

Os estudos do letramento³ demonstraram a importância que deve ser dada para a variedade e diversidade das mais diversas formas que a sociedade lida e se relaciona com as formas de leitura e de escrita, estes estudos são importantes para definir quais são os caminhos possíveis para aproximar os alunos da cultura escrita, sem que esta seja feita de uma forma que acentue e perpetue as diferenças entre o que ele já possui e aquilo que a leitura e a escrita podem trazer. Ou seja, através da compreensão de que a leitura e a escrita perpassam

³ Os estudos do letramento no Brasil foram principalmente difundidos pelas pesquisas da autora Magda Soares. Por conta do limite temporal da pesquisa realizada esta definição não poderia ser aprofundada detalhadamente. Dessa maneira, o conceito foi trazido de forma exploratória.

a nossa sociedade e tem seus mais variados usos é possível aproximar o aluno deste novo conhecimento e tornar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita mais proveitosa.

Em entrevista para a Revista *Perpectiva* (2007), Maria de Lourdes Dionísio presidente do Littera – Associação Portuguesa para a Literacia, faz uma análise do uso do termo literacia no contexto europeu, ela percebe que há uma redução do termo em que: “nem sempre é entendido como práticas sociais que envolvem a palavra, o texto escrito.” (DIONÍSIO, 2007, p. 211). Esta redução do termo “literacia” na realidade europeia também pode ser observada em seu uso no Brasil na sua presença na PNA que optou por subtrair o termo “letramento” muito difundido na comunidade acadêmica brasileira. Segundo o professor e pesquisador Clecio dos Santos Bunzen Júnior em entrevista para o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) Educação (2019):

A atual PNA ancora-se justamente nessa perspectiva redutora, visível nos relatórios internacionais e nas abordagens científicas citadas ao longo do documento. Preciso enfatizar que, infelizmente, a PNA assume o conceito de “literacia” em sua versão restrita e joga fora toda discussão brasileira e internacional sobre as práticas sociais de uso da escrita. (CASTRO, 2019, s.p.)

Bunzen ainda afirma que o problema não está em utilizar o termo literacia, e sim na forma reducionista em que o documento utiliza este conceito, ignorando completamente os estudos do letramento com bases sociointeracionistas e socioconstrutivistas, optando por uma visão tecnicista alinhado ao método fônico de alfabetização.

Na Portaria nº 421 que institui o programa *Conta Pra Mim*, são apresentados três entendimentos que abordam a compreensão de literacia apresentando os conceitos de literacia, de literacia familiar e de literacia emergente, estas definições não ampliam de forma alguma o conceito de literacia para o uso das funções sociais da leitura e da escrita, reduzindo a mera operacionalização dos

instrumentos, conhecimentos, habilidades e atitudes que se relacionam mais com o entendimento que se dá a alfabetização.

No item *Leitura Dialogada*, além de ser apresentado técnicas para os familiares lerem com as crianças, é indicado como escolher uma leitura adequada para a criança de acordo com a faixa etária apresentando quais tipos de livros, ilustrações e textos chamariam mais atenção das crianças e quais seriam mais adequados de acordo com a sua idade. Porém, ao elaborar esta classificação o programa demonstra uma visão redutora da infância, segundo Debus (2005, s.p.), segmentar as preferências e gostos das crianças de acordo com a faixa etária se traduz em:

uma ideia de homogeneidade e linearidade, ou seja, a criança é vista como sujeito a-histórico. Dessa forma, não vislumbra a criança em relação com seu contexto social e cultural, no seu tempo presente, como sujeito que modifica e é modificado, que tece as tramas do tecido-vida e é por ele tecido.

Quando o programa apresenta como sugestão *Livros com enredos simples* (BRASIL, 2019, p. 50) para a faixa etária de 3 a 5 anos, parte do princípio de que livros com enredos mais elaborados não causariam entendimento nas crianças o que acaba por não ampliar as possibilidades de contar uma história mais elaborada. Debus (2005, s.p.) afirma que “se o professor crê que a criança se constrói nas relações com o outro, pela interação social com os objetos culturais, não pode privá-la de algumas narrativas, que muitas vezes são inviabilizadas pelo recorte etário”.

No mercado editorial também há sugestões por faixas etárias, mas as escolhas para contar uma história não podem se limitar ao limite de idade, é preciso ampliar o repertório das crianças, para, segundo a autora, elas irem além daquilo que já vivenciam, tanto relacionado à temática quanto à linguagem. Na escolha de livros segundo a faixa etária apresentada pelos organizadores do *Conta Pra Mim*, é sugerido que crianças de 3 a 5 anos se interessariam mais por livros com temáticas como dinossauros, carros, planetas etc., porém, há muitos livros de literatura com histórias mais elaboradas que tem potência para causar encantamento e interesse nas crianças.

Os livros da coleção Conta Pra Mim

Em agosto de 2020, o programa *Conta Pra Mim* lançou uma coleção digital de livros, podcasts e vídeos para serem acessados pelas famílias via internet. Foram lançados livros de ficção, informativos, para bebês e livros de imagens, vídeos com cantigas e contação de histórias com a participação do cantor e compositor Toquinho e podcasts com áudio de histórias disponíveis nas plataformas digitais *Soundcloud*, *Deezer* e *Spotify*.

A proposta de disponibilizar todo este material na internet é para facilitar o acesso das famílias aos materiais do programa, porém as classes sociais menos privilegiadas que segundo os documentos oficiais são o principal público-alvo do *Conta Pra Mim*, provavelmente não teriam sequer acesso aos materiais disponibilizados no site do MEC, pois:

Segundo dados do levantamento "TIC Domicílios 2019", formulado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), aproximadamente 30% dos lares no Brasil não têm acesso à internet. O estudo mostra, inclusive, que há uma diferença significativa entre as classes sociais: em famílias cuja renda é de até um salário mínimo, metade não consegue navegar na rede em casa. Na classe A, apenas 1% não tem conexão. (TENENTE, 2020, s.p.)

Ou seja, as famílias que o programa afirma ser prioridade sequer têm acesso à internet em casa para ler os livros no formato *pdf*, e muito menos uma impressora com tinta colorida para optar pela possibilidade de impressão, alternativa que consta no site. Além de que, para ter acesso ao material e ler os livros do site é preciso ter uma conexão boa e segura pois a conexão do site é muito instável.

Os contos de fadas que foram selecionados para a coleção de livros de ficções do programa *Conta Pra Mim* (2019) são em sua grande maioria contos de fada clássicos como: *Rapunzel*, *Branca de Neve*, *Os Três Porquinhos*, *O Patinho Feio*, *A Princesa e a Ervilha*, *O Gato de Botas*, *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *João e Maria*, *João e o Pé de Feijão*, *Os Músicos de Bremen* e *O Flautista de Hamelin* e outros

contos que não são tão conhecidos: *A Luz Azul*, *A Água da Vida*, *João Magrelo*, *O Alfaiate Valente*, *O Jovem Gigante*, *O Pobre e o Rico*, *O Pássaro Encantado* e *O Rei e a Flauta*.

Também há dois livros de fábulas diversas *A Cegonha e a Raposa e Outras Histórias* e *O Corvo e o Jarro e Outras Histórias* e três livros de lendas do folclore brasileiro *A Lenda da Vitória-Régia*, *Curupira* e *João-de-Barro*.

A literatura infantil brasileira é muito rica e diversificada com diferentes histórias e autores/as que buscam se aproximar da realidade da infância no nosso país. A escolha do MEC por livros que são de domínio público, sem realizar um edital para as editoras participarem do projeto e optar por apenas uma autoria, uma ilustração e uma editora, é de certa forma desrespeitar o mercado editorial, os/as autores/as e ilustradores/as brasileiros/as que tanto se dedicam para enriquecer a literatura infantil no nosso país tão reconhecida não só nacionalmente, mas também premiada internacionalmente. Em entrevista à revista *Quatro Cinco Um* (VALENTE, 2020, s.p.) a pesquisadora de literatura juvenil e professora Marisa Lajolo afirma que

O Brasil tem mais de um autor/ilustrador premiado internacionalmente com o prêmio Hans Christian Andersen, que é o maior prêmio mundial de literatura infantil/juvenil. Também o Brasil é presença destacada e várias vezes foi homenageado na Feira de Bolonha (Itália), maior evento (anual) da literatura infantil. Existe uma Fundação Nacional da Literatura Infantil e Juvenil (FNLIJ), uma associação de escritores e outra de ilustradores. Ou seja: acho que o MEC decidiu jogar solo. Duvido que dê certo [...].

Além dos organizadores do programa terem optado por publicações de domínio público e ausência de edital⁴, organizaram os livros de uma maneira completamente padronizada sem variedade nas ilustrações e adaptaram muitas das histórias alterando completamente o seu sentido e a motivação das personagens, buscando suavizar as histórias para que terminassem

⁴ No site do MEC não há referências nem links sobre o Edital do programa.

sempre com um “final feliz”, reescrevendo contos de fadas e minimizando seu potencial simbólico.

Não houve respeito algum com as versões clássicas das histórias que são de domínio público, em muitas houve mudanças substanciais sempre na tentativa de “suavizar” os contos originais. Na história *João e Maria* houve a inserção dos pais das crianças deixando de lado a história do abandono causado pela fome que era muito enfrentada na época em que a história se passa.

Figura 1 – Ilustração do livro *João e Maria* da coleção *Conta Pra Mim*



Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>.

Bettelheim (1980, p. 23-34) ao analisar o efeito que o abandono dos pais de *João e Maria* podem causar nas crianças afirma que:

[...] ao discutir “João e Maria” o empenho infantil da criança em agarrar-se aos pais, mesmo sendo tempo de se defrontar com o mundo por conta própria, é enfatizado, bem como a necessidade de transcender a primitiva oralidade, simbolizada pela fascinação infantil com a casa de biscoitos de gengibre. Assim, pareceria que este contos de fadas tem mais a oferecer à criancinha prestes a dar seus primeiros passos para o mundo. Incorpora suas ansiedades e oferece reassuramento sobre esses medos, porque mesmo em sua forma mais exagerada – ansiedade de ser devorado – revelam-se injustificáveis: as crianças saem vitoriosas no final, e um inimigo dos mais ameaçadores – a bruxa – é completamente derrotado.

Quando o programa opta por tirar uma parte importante na narrativa da história, é desconsiderado todo este potencial reflexivo que Bettelheim (1980) apresenta em sua análise.

O motivo do abandono das crianças não causaria estranhamento algum nas crianças, pois segundo dados do IBGE recentemente divulgados cerca de 6,5 milhões de crianças menores de cinco anos no nosso país vivem com algum grau de insegurança alimentar (IBGE, 2020), ou seja, se isto é uma realidade que as nossas crianças vivem na nossa sociedade ou que podem presenciar outras pessoas sofrendo, qual a função de privá-las da versão original em que os pais abandonam João e Maria por causa da fome sendo que a fome não é algo tão distante assim da nossa realidade?

Contos que faziam as crianças pensarem e refletirem sobre uma situação trágica vivida – como no exemplo da história João e Maria em que os protagonistas lidam com o abandono de seus pais – foram completamente ignoradas pela organização do programa, que priorizou “suavizar” as histórias e garantir que as crianças se mantenham na inocência diante dos grandes desafios e tragédias pelo qual passam as personagens dos contos de fadas. Segundo Corso (2020) em entrevista à página TAB vinculada ao site UOL,

A extinção ou a modificação das passagens tidas como incômodas é, de acordo com o psicanalista Mário Corso, "um elogio à ignorância". "Vivemos uma onda obscurantista calcada em opiniões de quem não entende e tampouco estuda o desenvolvimento da criança. Os contos de fadas trabalham com elementos simbólicos profundos, não têm um raciocínio linear. E patrulhar o imaginário não vai acabar com a violência do mundo

real", argumenta ele que, em parceria com a mulher, a também psicanalista Diana Lichtenstein Corso, assina "Fadas no Divã - Psicanálise nas Histórias Infantis" (Ed. Artmed). (NORONHA, 2020, s.p.)

Ao fazer estas alterações o programa não valoriza e não respeita uma das funções primordiais dos contos de fadas que é a de que ao ver as personagens superarem suas situações trágicas, elas mesmas podem transpor isto para a sua própria vida e ajudá-las a superar os seus desafios. O autor de literatura infantil e juvenil Pedro Bandeira (2020) fez uma crítica à coleção de livros *Conta Pra Mim* como se fosse uma criança fazendo uma carta aos seus pais sobre as versões contadas nos livros do programa, e as reflexões contidas nesta crítica resumem muito bem uma das funções dos contos de fadas e a importância deles se manterem fiéis em sua essência.

A história do João e da Maria você já tinha me contado várias vezes quando eu era menorzinha, lembra? Lembra que eu tremia de pavor por saber daquelas crianças abandonadas para morrer de fome na floresta, para serem devorados pelos lobos? (...) Agora eu explico por que tinha medo da história, mas queria ouvir tudinho de novo. É que naquele tempo o que eu tinha mais medo era de ser abandonada por você e pela mamãe, como aconteceu com o João e com a Maria. É! Eu tremia de medo, mas sabia que estava no seu colo quentinho, bem distante do abandono. (BANDEIRA, 2020, s.p.)

Essas alterações tão significativas das narrativas deixam muito claro a concepção de uma infância romantizada, na qual as crianças não são psicologicamente competentes para compreender as angústias humanas.

“Moral da história”: os fins moralizantes e a moral cristã

A maioria das histórias contadas tem uma moral explícita, deixando bem claro que para o entendimento do programa é preciso que as histórias contadas ensinem algo sem a compreensão de que as histórias infantis não possuem apenas esta função. É possível perceber claramente que as histórias buscam ensinar valores alinhados a moral e aos sentimentos que se aproximam do

ideal cristão e conservador que são difundidos como uma das principais bandeiras do governo atual que busca seguir uma agenda de “moral e bons costumes”.

Figura 2 – O casal generoso que recebeu Deus com caridade



Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>

A moral de algumas histórias estão bem explícitas, em algumas delas no final até são utilizadas frases como “aprendeu que” e “aprendeu sua lição”, deixando claro o fim moralizante e não abrindo possibilidades de interpretações diversas ou deixando que a criança conclua por si própria o que pode tirar de

aprendizado na história, pois, segundo Regatieri (2008, p. 38) é preciso que “Sem impor ou criar um comportamento moralizante, deve-se deixar que a criança, segundo seus referenciais, chegue às suas próprias conclusões e construa o seu mundo imaginário.”

O programa *Conta Pra Mim* não respeita as diferentes crenças quando as histórias selecionadas vêm em um formato pronto e homogêneo, que visa a transmissão de uma visão e de um comportamento que estejam de acordo com o ideal religioso que seus organizadores explicitamente defendem. Não se considera contar histórias com pluralidade cultural ou que possibilitem inúmeras interpretações por parte das crianças, assim como, não respeita a literatura infantil como uma arte que devido ao seu valor artístico nem sempre tem a obrigação de ter que ensinar algo – valores, moral, costumes, conteúdos escolares etc.

Questões de gênero

Os contos de fadas foram escritos por autores que estavam inseridos em um contexto de época em que suas ideias estavam em conformidade com os costumes vigentes, apesar de hoje serem consideradas impróprias diante de todas as discussões e avanços realizados pela sociedade no decorrer do tempo. No período em que essas histórias foram escritas as mulheres eram vistas como frágeis, dependentes e suas funções eram atreladas ao ambiente doméstico, exercendo apenas a função de manter a casa em ordem. Esse tipo de visão era comum até o século passado mas suas consequências reverberam até os dias de hoje.

Todas essas percepções sobre a figura feminina se refletem nos contos de fada em que as mulheres são representadas pela figura da princesa que sempre exprime um padrão de beleza, feminilidade, sensibilidade e a necessidade de encontrar um príncipe. Um dos contos – que também está presente na coleção de livros do programa *Conta Pra Mim* – é o conto da *Cinderela*, em que fica bem claro o padrão e as atitudes esperadas de uma mulher.

Segundo Bastos (2016, p. 20), essa visão fica bem exposta na história, pois

Percebemos que em *Cinderela* os modelos femininos estão bem delimitados. De um lado, temos o bem representado por Cinderela, submissa, dócil, virtuosa e prendada, incapaz de apresentar qualquer sinal de rebeldia; na extremidade oposta, o mal é representado pela madrasta e suas filhas, que fazem de tudo para alcançar seus objetivos. O papel de Cinderela como passiva e/ou submissa remete-nos à crença de que a mulher, para ser feliz, precisa sujeitar-se às ordens e imposições, esperando que forças mágicas e exteriores (fada madrinha, por exemplo) lhe auxiliem e a guiem até ao príncipe – homem sempre forte e seguro que representa a salvação, libertação e felicidade.

Esse tipo de dinâmica em que a mulher é frágil, submissa e sensível, enquanto o homem é o herói que representa a salvação, é encontrada em muitas histórias que estão presentes na coleção do programa, não só em clássicos como *Cinderela*, *Rapunzel* e *A Princesa e a Ervilha*

As visões padronizadas de gênero que estão claramente expostas em diversos contos de fada se não forem abordadas de uma maneira reflexiva e questionadora podem contribuir para manter os estereótipos de gênero e, conseqüentemente, a opressão sofrida pelas mulheres na sociedade. Ao se trazer os contos de fada para trabalhá-los com as crianças considerando o nosso contexto atual é importante que essas questões sejam discutidas, pois, segundo Santos (2018, p. 57),

A identificação e/ou reflexão das crianças acerca dos atravessamentos de gênero nas histórias e personagens dependerão, sobretudo, da intencionalidade pedagógica do/a professor/professora e do trabalho desenvolvido. A discussão relativa à desnaturalização dos papéis de gênero, dificilmente, é realizada pela família.

Analisando todos esses aspectos, podemos concluir que os contos de fadas clássicos ainda podem ser utilizados para a contação de histórias, porém, é preciso que se utilize com cuidado e que os objetivos ao contar essas histórias sejam delimitados pois

elas foram escritas em um período em que os costumes e as visões morais eram opressores e que a organização da sociedade patriarcal era completamente rígida. Para desconstruir todas essas questões, é necessário que essas histórias, ao serem contadas, sejam contextualizadas e debatidas para que os padrões de gênero – que são utilizados para oprimir – sejam combatidos.

Considerando que o programa *Conta Pra Mim* e as coleções dos livros são destinados às famílias que culturalmente e socialmente ainda reproduzem estereótipos de gênero nos quais, como cita Santos (2018), essas questões sequer são discutidas, é preocupante a coleção ser composta por livros que estabelecem um padrão de contos de fadas que foram escritos há muitos anos atrás, cujas visões não deveriam mais ser naturalizadas na sociedade atual.

A falta de diversidade étnico-racial

Em 2003 foi instituída a Lei n. 10.639/2003 que determinou a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, em 2008 a Lei n. 11.645/2008 incluiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena. Com o surgimento destas leis foi preciso que as escolas e os/as profissionais da educação se ajustassem e encontrassem maneiras para cumprir esta determinação. Sendo a escola um dos principais difusores da literatura infantil, isso se refletiu no mercado editorial que ao longo dos anos passou a produzir histórias que tenham diversidade étnico-racial além de contar histórias que fazem parte da cultura africana e afro-brasileira e indígena.

Porém, a representatividade nas produções literárias brasileiras ainda não é muita se comparada a outros títulos, em levantamento de Debus (2010) dos três catálogos editoriais analisados que possuem por volta de 2416 títulos, apenas 79 traziam personagens negras. Ou seja, ainda há muito caminho a trilhar quando falamos de representatividade na literatura infantil brasileira.

A ausência de histórias que valorizem os negros no Brasil está longe de ser o ideal quando ainda precisamos exigir mais

representatividade dos negros, que são maioria no nosso país. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) trimestral realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada no terceiro trimestre de 2020, 55% da população se declara negra, diante desta realidade, ao contar histórias em que os protagonistas são negros há uma identificação maior com as personagens, constituindo-se, compreendendo-se e principalmente, aceitando-se e valorizando mais a sua identidade.

No programa *Conta Pra Mim* é completamente explícita a falta de representatividade quando percebemos a ausência de protagonistas negras, de histórias africanas e afro-brasileiras, com ilustrações que pecam na tentativa de inclusão racial quando, na ilustração, as personagens são apenas pintadas de marrom.

As únicas histórias contadas em que as protagonistas são visivelmente negras – pois além da cor das personagens, os cabelos também são fenotipicamente negros – são dois livros informativos sobre Micróbio e Água, em que a personagem Yara tem explicações sobre higiene na história que conta sobre os micróbios e em outra história sobre o ciclo da água. Por que só há personagens negras na história que envolve a importância da higiene? Qual é a visão de que o papel de personagens negros deve ser reduzido a isso? Por que não foram valorizados a cultura e as histórias afro-brasileiras e africanas nas histórias de ficção do programa? O quanto o programa está alinhado com a pauta racial e com a Lei n. 10.639/2003?

Na coleção de livros disponíveis no site oficial do *Conta Pra Mim* tem histórias de origem indígena em seu catálogo trazidas pelo programa como “Contos Tradicionais Brasileiros”, não há identificação da origem dos contos, as ilustrações não se diferenciam daquelas que representam os brancos: só muda a cor de pele, o corte de cabelo e a vestimenta – que não caracteriza uma mulher indígena brasileira e sim a figura de indígena de modo generalizado.

Figura 3 – A “moça da tribo” no livro *A Lenda da Vitória Régia*



Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>.

O programa peca na tentativa de inclusão dos povos indígenas, quando em seus contos empobrecem a narrativa incluindo ilustrações completamente iguais, modificando apenas o tom da pele e as vestimentas que não representam de forma alguma as roupas e as características do índio brasileiro que possui uma diversidade enorme de etnias, segundo dados do censo do IBGE de 2010 há 305 etnias indígenas no nosso país. Não dizendo as origens desses “Contos Tradicionais Brasileiros”, os organizadores do

programa não privilegiam um conhecimento vasto da cultura indígena no Brasil, que é tão desvalorizada e deveria ter mais espaço nas escolas e na literatura infantil.

A importância das ilustrações e da materialidade do livro

Ao fazermos uma análise dos livros da coleção de ficção do programa *Conta Pra Mim*, podemos perceber algumas similaridades entre os livros: as adaptações grotescas das histórias, a falta de diversidade, a ausência de narrativas que abordem mais o contexto atual – a maioria das histórias se passam na Europa da idade média – e principalmente, há um fator que nos causou uma atenção maior; todas as ilustrações foram feitas por uma mesma ilustradora, ou seja, além de não haver uma valorização da literatura infantil brasileira, o belo trabalho desenvolvido por ilustradores/as brasileiros/as também foi completamente desvalorizado ao se optar por apenas um tipo de ilustração e uma mesma ilustradora para todos os livros da coleção.

As ilustrações apresentadas nos livros parecem que foram feitas em formas prontas em que para alterar e modificar as histórias para inserir os desenhos nos enredos, era só mudar a tonalidade de pele ou as vestimentas das personagens. Isto diminui completamente a experiência de folhear, ler ou ouvir os contos pois a criança se defronta com estas narrativas e ilustrações que não trazem possibilidades ricas de uma leitura imagética e estética ao ouvir o conto.

É possível perceber a pobreza estética ao acessar os livros, além de sua materialidade ser praticamente negada ao se sugerir que se imprima os livros em casa – para um livro de literatura infantil, o formato, a paginação, as folhas etc., enriquecem a experiência estética da criança –, o modo como a narrativa foi construída a partir das ilustrações nos indicam que não houve uma valorização do projeto gráfico. As ilustrações não possuem página dupla – ilustrações que ocupam duas páginas inteiras – que é tão

comum nos projetos gráficos dos livros ilustrados atuais pois a ilustração ganha espaço ao ocupar duas páginas.

É preciso que os livros de literatura infantil tenham cuidado com o *design*, para tornar rica a experiência do contato das crianças com as narrativas pois:

[...] a experiência de leitura não é apenas recurso de lazer, mas formadora de experiências que podem agir na educação e informação, na própria percepção do mundo para a criança. Portanto, o projeto gráfico do livro também é uma das principais formas pelas quais o leitor terá contato com a narrativa e, a partir das condições gráficas, ter maior proximidade e interação com a história. (MENEGAZZI e DEBUS, 2018, p. 23)

É de suma importância que o primeiro contato das crianças com os livros e, conseqüentemente, com a leitura seja de uma maneira em que as imagens, a estética e a materialidade do livro, sejam ricas e despertem o interesse das crianças a este novo conhecimento para que o mundo letrado seja atrativo e faça com que as crianças realmente queiram aprender a ler, para poderem mergulhar nas fantasias e histórias contadas na literatura infantil.

Menegazzi e Debus (2018, p. 21) afirma que: “Uma das principais qualidades do livro infantil ilustrado é permitir e incentivar às crianças, mesmo muito pequenas a leitura verbal e/ou imagética, tornando possível que elas extraiam diferentes compreensões de uma mesma narrativa.”, é possível perceber em nossa análise que esta potência que os livros infantis possuem, não está presente nos livros que foram selecionados pela Secretaria de Alfabetização para compor a coleção do programa *Conta Pra Mim*.

O principal propósito do programa é inserir as crianças ao mundo letrado mas é preciso se atentar ao fato de que antes de aprenderem a ler a principal maneira que a criança lê um livro é através das suas ilustrações, é de suma importância que os organizadores do programa tivessem o cuidado estético de proporcionar para as crianças uma diversidade de materialidades, design e ilustrações, o que é negado quando se apresenta as histórias em um mesmo formato pré-estabelecido com a mesma

ilustradora para todas as obras da coleção, sem haver uma diversidade estética dos livros.

Uma história que não pode deixar de ser contada

O programa *Conta Pra Mim* parte de uma premissa que é, de certa forma, consenso entre pesquisadores da área da Educação e Literatura, a premissa de que ler livros para as crianças contribui para a aquisição da leitura e da escrita e sua função primordial para incentivar as crianças a lerem mais livros. Visto que estes objetivos são de suma importância para a educação das crianças é possível que muitos encarem esta proposta do MEC de uma maneira otimista, pois é importante incentivar os pais a lerem para os seus filhos, porém, como foi apresentado nesse breve estudo, o programa possui muitas ressalvas.

Ele não cumpre com seu principal objetivo que é o de incluir famílias socioeconomicamente desfavoráveis quando simplifica a experiência de literacia familiar afirmando que é necessário apenas “você e seu filho!”, quando dizem que as práticas de literacia familiar tem o poder de tirar uma família do ciclo da pobreza – desconsiderando que a pobreza vai muito além da aquisição ou não da leitura – quando exemplificam uma situação de analfabetismo dos responsáveis para realizarem a prática de Leitura Dialogada e dizem que o adulto pode inventar histórias de acordo com as ilustrações e procurar uma escola para voltar a estudar e o acesso aos livros e materiais do programa através das plataformas digitais desconhecendo a realidade de que a grande maioria das pessoas pobres do nosso país não possuem acesso à internet de qualidade.

Tudo isso demonstra o desconhecimento da realidade brasileira dos organizadores do programa que utilizaram fontes norte americanas para embasar todo o projeto, não deram valor à produção acadêmica brasileira sobre o letramento e pouco se importaram de utilizarem estes estudos contextualizado em nossa realidade para poderem embasar cientificamente o programa *Conta Pra Mim*.

Desvalorizaram a gama de conteúdos acadêmicos nacionais sobre os estudos do letramento, desvalorizaram o imenso e reconhecido trabalho de autores/as, ilustradores/as, designers e editoras que se dedicam constantemente na produção de literatura infantil de qualidade para nossas crianças. Não houve sequer um edital para a seleção dos livros que iriam compor a coleção apenas escolheram à dedo uma editora, uma ilustradora e contos de fadas que estão em domínio público, sem sequer referenciar os autores originais da história, desvalorizando as suas autorias e alterando muitas das histórias e a seleção dos contos não contempla a diversidade linguística e étnico-racial tão presente em nossa sociedade.

Uma política pública de fomento à leitura, deve ser realizada de uma maneira responsável e criteriosa, para privilegiar uma literatura infantil de qualidade, que apresente um design e uma estrutura estética que atraia os leitores ou os futuros leitores. Que os livros possuam diversidade de personagens, de linguagens, de ilustrações, de enredos etc., que talvez possam sim ensinar valores e trazer uma lição de moral mas não de uma maneira explícita e impositiva e sim que com o próprio desenrolar da história e com as percepções das próprias crianças, de modo que possam concluir qual o encantamento e o ensinamento que a história lhe proporcionou.

É preciso estar sempre em alerta diante das novas políticas públicas que são apresentadas no nosso país, pois o modo como elas são construídas nos demonstram a visão que os governos atuais têm da educação, da infância, das crianças e suas famílias é importante ler minuciosamente e fazer uma análise do que os programas trazem e quais as suas funcionalidades. Analisando estas questões é possível chegar à conclusão se é pertinente e as suas possibilidades de serem incorporadas na nossa realidade. Diante do que foi exposto no nosso trabalho, podemos concluir que o programa cometeu muitos erros e a maneira como ele foi construído, apresentado, divulgado e compartilhado nos aponta que ele não se compromete com aquilo que é o seu principal

objetivo: incentivar as famílias a lerem para os seus filhos principalmente aquelas que são socioeconomicamente vulneráveis.

Referências

ANNUNCIATO, Pedro; TRIGUEIROS, Marian. **Quem é e o que pensa Carlos Nadalim, o novo secretário de Alfabetização do MEC?**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16065/quem-e-e-o-que-pensa-carlos-nadalim-o-novo-secretario-de-alfabetizacao-do-mec>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BANDEIRA, Pedro. **Pedro Bandeira critica programa de livros infantis de Bolsonaro em carta**. 12 out. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/10/pedro-bandeira-critica-programa-de-livros-infantis-de-bolsonaro-em-carta.shtml>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BASTOS, Rodolpho Alexandre Santos Melo; NOGUEIRA, Joanna Ribeiro. Estereótipos de gênero em contos de fada: uma abordagem histórico-pedagógica. **Dimensões**, Montes Claros, p. 12-30, jan-jun 2016.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. v. 24.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **PNBE na escola: literatura fora da caixa** / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

CASTRO, Tamara. Letramento e/ou literacia?. **CENPEC Educação**, [s. l.], 9 dez. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DEBUS, Eliane. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 191-210, jan-jun 2010.

DEBUS, Eliane. O que se dá a ler a quem dizem que não lê: As concepções de leitura/leitor e os critérios na escolha de livros para crianças de 0 a 6 anos. In: **15º Congresso de Leitura do Brasil - COLE**, Campinas-SP: ALB/UNICAMP, 2005. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/DebusElianeSantanaDias2.htm. Acesso em: 19 jan. 2021.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes; PELANDRÉ, Nilcéia Lemos; FISCHER, Adriana; Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jun. 2007.

FUNDAÇÃO Nacional do Índio., 2010. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao#>. Acesso em: 11 mar. 2021.

INSTITUTO PRÓ LIVRO (São Paulo); IBOPE INTELIGÊNCIA. Retratos da Leitura no Brasil. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**, [s. l.], ed. 4., mar./2016.

MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. O Design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. **Calidoscópio**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 273-285, mai./ago. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Política Nacional de Alfabetização. **Conta Pra Mim**. [S. l.], 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 12 set. 2020.

NORONHA, Heloísa. **O que há por trás da onda de cancelamento dos contos de fada?**. 30 set. 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/09/30/o-que-ha-por-tras-da-onda-de-cancelamento-dos-contos-de-fada.htm>. Acesso em: 2 mar. 2021.

PISA 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. [S. l.], 3 dez. 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-](http://portal.inep.gov.br/artigo/)

/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 12 mar. 2021.

REGATIERI, Lazara da Piedade Rodrigues. Didatismo na contação de histórias. **Em extensão**, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 30-40, 2008.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo; SOARES, Amanda Teresinha Gomes. Era uma vez: os contos de fadas e as relações de gênero na perspectiva das professoras. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, ano 1, v. 1, n. 3, p. 32-62, set./dez. 2018.

TENENTE, Luíza. 30% dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet; veja números que mostram dificuldades no ensino à distância. *In: G1*. [S. l.], 26 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 17 dez. 2020.

VALENTE, Rubens. **Conta Outra**: Funcionários do MEC recontam contos de fadas em coleção coordenada por discípulo de Olavo de Carvalho. 19 set. 2020. Disponível em: <https://www.quatrocincoum.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra>. Acesso em: 22 out. 2020.

AUTORAS E AUTORES

Aline de Novaes Conceição

Doutora e Mestre em Educação, Especialista em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva e Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília/SP. Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguazu, Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação (Indep). Atua na Assistência Técnica das Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) de Marília/SP; na Coordenação Pedagógica de uma Emei e como professora de Cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Andréia Bulaty

Pedagoga (UNICENTRO/I). Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Educação (UEPG). Professora Colaboradora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória/PR. Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas (GEPPEI/UNICENTRO) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX/UNESPAR).

Andressa Mayra Lima Busto

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); Fisioterapeuta com Aprimoramento Profissional e Especialização em Reabilitação e Tecnologia, também pela UNESP. Bolsista CAPES.

Caroline Elizabel Blaszko

Pedagoga, Psicopedagoga e Especialista em Educação Especial (UNESPAR/UV). Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR).

Doutora em Educação (PUCPR). Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de União da Vitória. Professora do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR).

Christiana Cabicieri Profice

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PRODEMA) na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) - Ilhéus / Bahia.

Eliane Paganini da Silva

Doutora em Educação pela Unesp-Marília. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Apucarana. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI).

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Doutora em Educação (UEPG). Professora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE/UENP). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Docente (GEPTRADO/UEPG).

Franciele Clara Peloso

Doutora em Educação pela UFSCar. Professora Adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - PPGDR/UTFPR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e prática pedagógica (GEPPEI/UNICENTRO).

Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação pela PUC-SP. Professor Associado do Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Pedagoga. Doutora em Educação pela UFSCar. Docente do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenadora do Grupo de estudos BebêEducação.

Jader Janer Moreira Lopes

Graduado em Geografia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq.

Jáima Pinheiro de Oliveira

Docente da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PROMESTRE/UFMG). Professora Permanente (Voluntária) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Fonoaudióloga e Pedagoga; Pós-Doutora em Educação e em Psicologia da Educação; Doutora em Educação e Mestre em Educação Especial; Pesquisadora 2 do CNPq, vinculada ao Grupo “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen/CNPq).

Joana Maria dos Santos

Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Julia Costa

Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de Educação Infantil da Prefeitura do Município de Itatiba-SP.

Karolina Barros Moraes

Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Lea Tiriba

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Macioniro Celeste Filho

Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da UNESP, *Campus* de Bauru/SP, e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília. Possui Bacharelado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH-USP (1989); Licenciatura em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE-USP (1989); Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2002) e Doutorado em Educação, ambos na área de especialização em História da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2006); Pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2016-2017); Pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2017).

Márcia Lúcia Anacleto de Souza

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com pesquisa nas temáticas da educação das relações étnico-raciais, educação quilombola, infâncias e

culturas infantis, identidade e território. Gestora Educacional e Professora de Educação Infantil, da Rede Pública Municipal de Campinas-SP. Pesquisadora integrante dos grupos: CRIEI - Grupo Pesquisa a respeito das Crianças, das Infâncias e da Educação Infantil (UFSCar); e Laroyê - Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras (UNIFESP).

Marcele Santos de Oliveira

Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Monitora (Bolsista PROGRAD/UFMG – Edital 2022) da disciplina de “Fundamentos em Educação Especial e Inclusiva”.

Maria Laura Pozzobon Spengler

Pedagoga (FURB). Especialista em Gestão Escolar e Interdisciplinaridade, pela Faculdade de Joinville. Mestre em Ciências da Linguagem (UNISUL). Doutora em Educação (UFSC). Docente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (Literalise/UFSC).

Maria Walburga dos Santos

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio pós-doutoral no “Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation” (EXPERICE), de l’Université Sorbonne Paris Nord (Paris XIII). Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos (Departamento de Ciências Humanas e Educação - DCHE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar – Campus Sorocaba – PPGED. Coordena e pertence o Núcleo de Educação e Estudos da Infância (NEEI) e o Grupo de Pesquisa a respeito das crianças, das infâncias e da Educação Infantil (CRIEI), ambos da UFSCar.

Marlei Mitura

Pedagoga. Especialista em Educação Infantil, Educação Inclusiva e Gestão Escolar. Professora da Rede Pública Municipal de Cruz Machado-PR. Coordenadora da Educação Infantil Municipal de Cruz Machado-PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR).

Miguel Tiriba Schlesinger

Graduado em Ciências Sociais (PUC-Rio). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisador no campo das ciências sociais em interface com o campo do Direito.

Miriam Adalgisa Bedim Godoy

Pedagoga e Mestre em Educação (UEM/PR). Doutora em Educação Especial (UFSCar/SP). Docente do curso de Pedagogia presencial e a distância da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Irati. Vice Líder do Laboratório e Grupo de Estudos e Pesquisa “InterÁreas da Educação Especial e Inclusiva” (LEPIEEI/UNICENTRO).

Nájela Tavares Ujiie

Pedagoga (UNESP). Psicopedagoga (FAFIPREVE). Mestre em Educação (UEPG). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e prática pedagógica (GEPPEI/UNICENTRO).

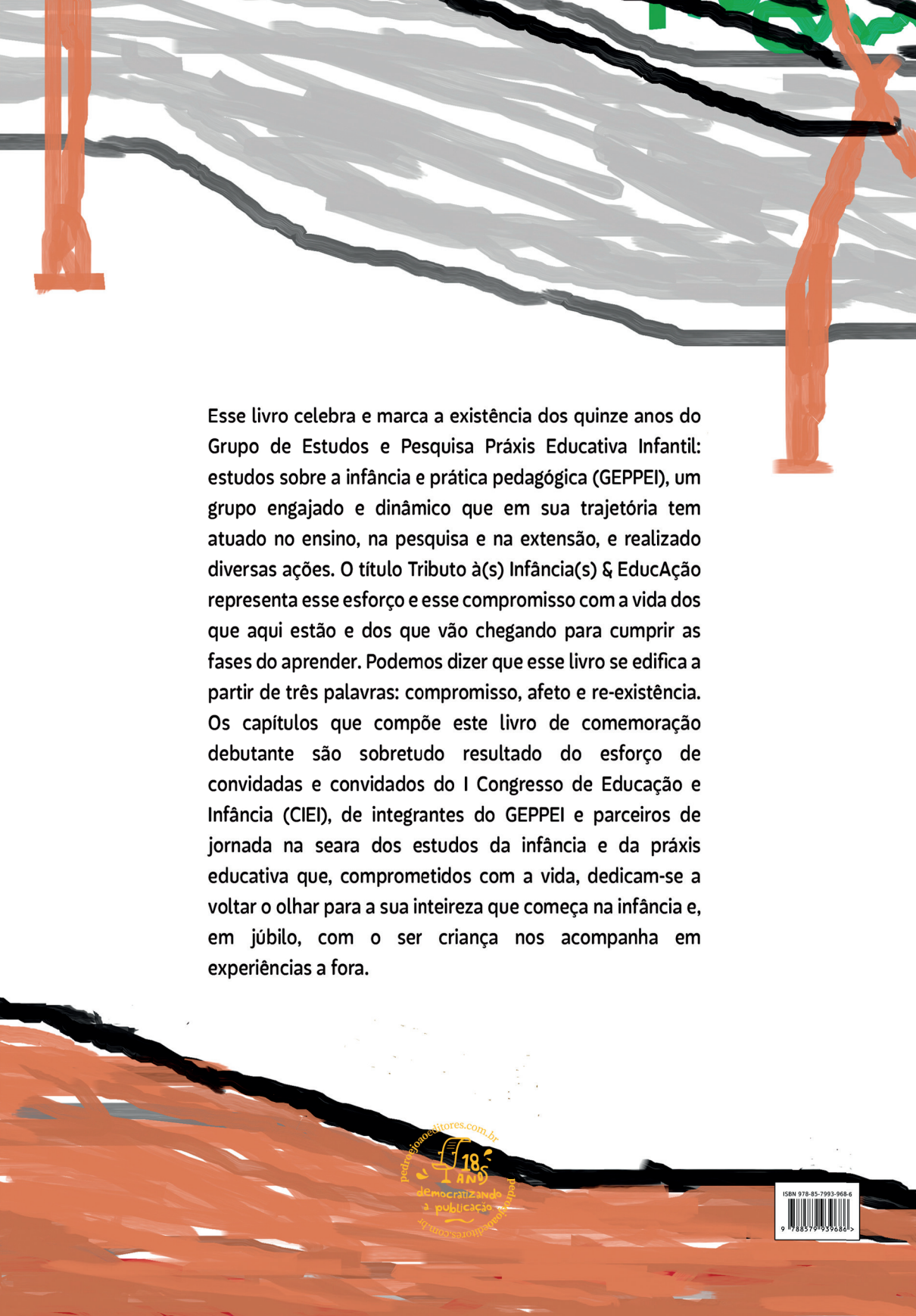
Sandra Aparecida Machado Polon

Pedagoga (UEPG/PR). Mestre e Doutora em Educação (UTP/PR). Docente do curso de Pedagogia presencial e a distância da

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Irati. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “Educação e Formação de Professores – (GEPEFP/UNICENTRO).

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

Pedagoga e licenciada em Letras (UNICENTRO). Mestre em Educação (PUCPR). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Irati. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “Práxis Educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas” (GEPPEI/UNICENTRO).



Esse livro celebra e marca a existência dos quinze anos do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e prática pedagógica (GEPPEI), um grupo engajado e dinâmico que em sua trajetória tem atuado no ensino, na pesquisa e na extensão, e realizado diversas ações. O título Tributo à(s) Infância(s) & Educação representa esse esforço e esse compromisso com a vida dos que aqui estão e dos que vão chegando para cumprir as fases do aprender. Podemos dizer que esse livro se edifica a partir de três palavras: compromisso, afeto e re-existência. Os capítulos que compõe este livro de comemoração debutante são sobretudo resultado do esforço de convidadas e convidados do I Congresso de Educação e Infância (CIEI), de integrantes do GEPPEI e parceiros de jornada na seara dos estudos da infância e da práxis educativa que, comprometidos com a vida, dedicam-se a voltar o olhar para a sua inteireza que começa na infância e, em júbilo, com o ser criança nos acompanha em experiências a fora.

