

**Daiana Camargo
Marilúcia Antônia de Resende Peroza
Maria Odete Vieira Tenreiro
(Orgs.)**

Tecendo reflexões sobre crianças, infâncias e Educação Infantil:

Perspectivas em ensino, pesquisa e extensão



**Tecendo reflexões sobre crianças,
infâncias e Educação Infantil:
perspectivas em ensino, pesquisa e extensão**



Pedro & João
editores

**Daiana Camargo
Marilúcia Antônia de Resende Peroza
Maria Odete Vieira Tenreiro
(Organizadoras)**

**Tecendo reflexões sobre crianças,
infâncias e Educação Infantil:
perspectivas em ensino, pesquisa e extensão**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Daiana Camargo; Marilúcia Antônia de Resende Peroza; Maria Odete Vieira Tenreiro [Orgs.]

Tecendo reflexões sobre crianças, infâncias e Educação Infantil: perspectivas em ensino, pesquisa e extensão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 218p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0047-7 [Impresso]

978-65-265-0048-4 [Digital]

1. Reflexões 2. Crianças e infâncias. 3. Educação Infantil. 4. Ensino, pesquisa e extensão. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte de capa: Vini Agliardi, criada a partir do desenho de Angelina Resende Peroza

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Apresentação – prefácio

O Grupo de estudos, pesquisa e extensão em Educação Infantil (GEPEEDI) nos apresenta com suas reflexões acerca do que é produzido nos projetos de extensão por ele desenvolvido. Para tal, o livro intitulado: Tecendo reflexões sobre crianças, infâncias e Educação Infantil: perspectivas em ensino, pesquisa e extensão, nos permite pensar acerca dos modos de participação e das atividades desenvolvidas no trabalho de extensão na universidade. Atuar em tais projetos é uma forma de ocupar um espaço de compreensão, entendimento e modos de pensar existente em cada contexto de vida de nossas comunidades. Tal investimento nos possibilita entender o encontro entre a universidade e a sociedade que habitamos. No que se refere a educação, a extensão, como podemos tecer uma aliança entre universidade e sociedade, por meio do contato entre as escolas, os professores, as famílias, na articulação do estudado com as vivências de cada contexto aos quais atuamos. Participar dos projetos de extensão é uma das mais motivadoras formas de atuarmos diretamente nas práticas educativas, não só dos modos de ver a si, neste meio, mas ver o outro, estar com o outro, cuidar do outro.

No capítulo AS CRIANÇAS E OS FLUXOS MIGRATÓRIOS: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICA BRASILEIRA, Natália Mendes dos Santos e Marilúcia Antônia de Resende Peroza, tratam da importância, principalmente no momento de muitas migrações pelo mundo, inclusive no Brasil, de entendermos os processos migratórios em nosso país. Nos convidam a olhar para as crianças invisibilizadas que fazem parte desses movimentos no decorrer da história brasileira. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e de abordagem qualitativa. Talvez a partir da historicidade aqui apresentada se possa entender como se ter como foco central a atenção a um tipo particular da

população de refugiados: *as crianças*. Identificar *como* se fabricam crianças estrangeiras nas atividades e brincadeiras de um grupo de crianças em situação de refúgio em nosso país; como sua pertença no cotidiano da educação infantil está atravessados pelas relações de poder-saber que constituem suas infâncias. De que modo estas crianças são ou não visibilizadas em seu cotidiano escolar, são questões que o texto nos remete e faz pensar.

Em DESAFIOS PEDAGÓGICOS ENFRENTADOS PELAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DA PANDEMIA, Ana Maria Martins, Marta Borges e Maria Odete Vieira Tenreiro apresentam um fragmento dos dados coletados em uma pesquisa mais ampla intitulada “O trabalho dos professores de Educação Infantil: demandas e avanços no período da pandemia”, realizada no município de Ponta Grossa, no período da pandemia do COVID-19. O capítulo discute sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, a partir de dados coletados que revelam alguns desafios pedagógicos enfrentados pelas professoras do Infantil IV e V, dentre vários desafios destacam a: organização pedagógica e a tecnologia. Evidenciam como as formações continuadas vividas durante a pandemia, o distanciamento social, foi usado como estratégia pedagógica para o ensino remoto, que de algum modo auxiliou e auxilia o professor/a, a se reinventar, a viver e aprender com o novo, a buscar novos meios de mediar e produzir conhecimento de modo a despertar a curiosidade e o entendimento de seus alunos/as.

No capítulo intitulado AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS BEBÊS, Gabrielli Nayara dos Santos Gonçalves, Izabelle Cristina de Almeida, Andréa Macedônio de Carvalho nos mostram o quanto precisamos compreender quem é esse bebê que tem chegado cada vez mais cedo às escolas de Educação Infantil. Tratam sobre como ele interage, quais suas particularidades e especificidades, sua forma de linguagem, de comunicação e como se expressa nestes espaços. As autoras nos convidam a repensar sobre o que significa sua chegada na Educação Infantil, da necessidade de reconhecer esse espaço para além do

ordenamento estrutural, arquitetônico para pensá-lo como afirmam Bárbara Abreu e Leni Dornelles (2021):

Compreendendo a necessidade que emerge na atualidade, atentamos para pensar e reafirmar o corpo dos bebês como potência do presente, do hoje que não pode esperar, como possibilidade e devir, afastando-se de perspectivas que o consideram um vir a ser, e com ele se relacionam de forma meramente mecânica e asséptica [...] (ABREU E DORNELLES, 2021, p. 21).

O LUGAR DOS BEBÊS NA POLÍTICA CURRICULAR de Angela Scalabrin Coutinho e Janete de Fátima Ferreira trata especificamente de um grupo, qual seja, o dos bebês, como modo para analisar as questões que dão visibilidade ou não a sua presença ou mesmo do seu lugar de pertencimento na política curricular. Tomando como premissa as fundamentações da Sociologia da Infância, destacam os conceitos de agência e protagonismo das crianças. As autoras, situam sua investigação como uma pesquisa bibliográfica, com interações entre uma análise da política curricular nacional.

Angela e Janete nos alertam e, isso é por demais importante, que mesmo que “os documentos nacionais, em alguma medida, incorporam os avanços que emergem dos estudos do campo da Sociologia da Infância, sobretudo, quando expressam a compreensão de criança como sujeito histórico e de direitos, como é o caso das DCNEI (BRASIL, 2009c). Porém a BNCC (BRASIL, 2017), apresenta contradições que nos levam a refletir se essa concepção permanece, tendo em vista que coloca centralidade no planejamento e no processo de aprendizagem e tira o foco da criança e sua educação como centro”.

Em PEDAGOGIA, ARTE e CORPO: ENTRE RESTRIÇÕES e ESPAÇOS de RESISTÊNCIA, Bruna Kauana Vieira Gottwald, Natali Camila Sikorski e Daiana Camargo nos convidam a Pensar as relações entre Arte e Corpo como conhecimentos dinâmicos e independentes, e também possuem relações que tornam mais ampla e complexa a interação da Arte com o ser humano, utilizando arte-corpo como uma forma de conhecer e tentar

entender esse mundo. Buscam capturar por meio da discursividade das professoras de educação infantil sobre a Arte, como entendem a importância da corporeidade no trabalho com as crianças nesta etapa da educação. Para as autoras essa compreensão compõem um processo educativo que antecede a formação profissional, visto que Corpo-Arte, são por eles percebidos através de uma visão alinhada ao discurso teórico que reconhece a importância do corpo na Arte. Reconhecem que ainda há um desafio a ser vencido, no que se refere a transposição entre seu trabalho com o corpo e os conhecimentos específicos da Arte. Arte-corpo resistência nos convida à leitura do texto, e nos remetem a Foucault (2013),

[...] **O corpo é o ponto zero do mundo** lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias (FOUCAULT, 2013, p.14 - grifos meus).

O livro vai assim se apresentando e em sua Segunda parte – nominada Ensaio e relatos: problematizações a partir do ensino e da extensão, no capítulo intitulado A REORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR UM COTIDIANO DE EXPLORAÇÃO E CRIATIVIDADE, de Juliane Moraes Wendler e Mônica Diniz de Souza, nos mostra como o espaço é um importante componente do currículo, tendo em vista que a organização e as ambiências se constituem como uma possibilidade para as crianças viverem plenamente suas infâncias. Como o investimento acerca das questões teóricas e estudos acerca desse tema podem ser potentes para novas e ricas experiências de professores e crianças. Ao convidá-los à leitura do texto, faço uso de uma de suas citações, para aqui homenagear a professora Maria da Graça Souza Horn, intelectual das infâncias que nos deixou no ano 2021 e, que tanto se dedicou aos estudos e práticas sobre espaços infantis, nos ensina Graça: “o importante é manter esse espaço visualmente atraente e cuidado, no sentido de mantê-lo

limpo e com aromas agradáveis, convidativo e revelador das características de quem o habita.” (HORN, 2017, p.34).

Em *A SINGULARIDADE DA DOCÊNCIA COM BEBÊS: OS DESAFIOS DO TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA* de Merilim Ruliani Pereira Puchta e Taline Ienk, refletem sobre seu projeto de literatura com crianças em turmas da creche I (4 meses a 1 ano e 11 meses), creche II (2 anos) e creche III (3 anos) de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Castro no interior do Paraná. As autoras nos desafiam a pensar como ser professora de bebês vem se constituindo como um campo em construção, com características específicas para além do cuidar e educar. Tendo isso presente, discutem o como convidar os bebês a adentrarem na beleza da literatura. Mostram como os processos de mudança social e educativa continuarão atravessando e reconfigurando as práticas docentes, em tempos de COVID-19.

O PROJETO DE EXTENSÃO “APROPRIAÇÕES TEÓRICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL”: EXPERIÊNCIAS COM O BLOG BAGUNCEI EM TEMPOS DE PANDEMIA apresentado por Camila Fernandes de Lima Ferreira, Giovana Monteiro Xavier e Cassiana Magalhães discutem como os projetos de extensão precisam de lugar na vida da comunidade. Mostram como o encontro entre universidade e sociedade por meio de projetos de extensão podem possibilitar a interação entre escolas, professores, famílias, fazendo assim uma articulação entre a teoria e a prática, o estudado e o vivido, principalmente no que se refere a constituição de professores da Educação Infantil. O projeto colabora com as práticas dentro do *Blog* e demais canais de comunicação por meio de novos modos de se fazer educação *on-line*.

No texto intitulado *A INTEGRAÇÃO E OS DIÁLOGOS TECIDOS A PARTIR DO EVENTO DE EXTENSÃO “OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS ENTRE POTENCIAIS E POSSIBILIDADES”* de Daiana Camargo e Marilúcia Antônia de Resende Peroza, encontramos uma rara reflexão acerca do projeto de extensão e suas implicações para o aluno em formação. “Os tempos de pandemia da COVID-19, que se estendeu por, pelo

menos, dois anos (março de 2020 a aproximadamente março de 2022, quando as atividades presenciais na UEPG retornam)”, como citam as autoras, trouxeram muitos desafios à professoras e alunos da Pedagogia, aos modos de se fazer educação na universidade, aos modos de ensinagens e aprendizagens entre seus professores e convidados. Pois, entre “As incertezas do tempo necessário para um retorno seguro, os atrasos na campanha de vacinação, as novas variantes do vírus, dentre outros, acabaram por nos trazer uma série de desafios na realização das atividades de extensão”.

Sem que imaginassem o efeito do seu trabalho *on-line*, o projeto de extensão por elas coordenados, teve um efeito de qualificação e verdadeira extensão entre o trabalho proposto. Projeto esse que acabou não só atingindo os alunos dessa universidade, mas professores de todo país. Não só visualizado ou tendo *likes*, mas também frequentado por professoras e professores sedentos de trocas de aprendizagens, durante o período onde estas trocas não poderiam ser realizadas de modo presencial.

No capítulo AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: O QUE REVELAM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL, Elismara Zaias Kailer e Viridiana Alves de Lara Silva atentam para como a avaliação da aprendizagem é compreendida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem do aluno, investigando o desenvolvimento dos estudantes por meio da avaliação. “uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem pode possibilitar ao professor um olhar mais atento para a criança no que pertence às suas necessidades, potencialidades, avanços, dentre outros aspectos, a perspectiva emancipatória, conforme Cappelletti (2012), e não em um enfoque de controle como há muito tempo foi organizada em nossas escolas”. Nos convidam desse modo, a pensarmos o quanto foi e ainda é complicada e conflituosa as práticas avaliativas na EI.

Em O INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E CONEXÕES ENTRE ENSINAR/APRENDER/AVALIAR, Andreliza, Jéssica e Nayara refletem sobre a língua inglesa e os processos avaliativos que a envolvem como língua estrangeira contemplada na

Educação Infantil. Mostra como essa é uma temática pouco discutida, mas que há uma necessidade “da reflexão das/os profissionais da educação e da constituição de novas estruturas cognitivas acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação da aprendizagem do segundo idioma com crianças pequenas”.

A parceria e trocas entre diferentes realidades e diversos modos de pensar a educação das crianças trazido pelos professores da UEPG, convidados e alunos, possibilitou uma diversidade de temas e reflexões, trocas de experiências e demonstração de que as propostas de extensão, realizadas em formato virtual, “podem contribuir para a constituição das ações extensionistas futuras (quem sabe em formato híbrido), a fim de contemplar a todos”, aos professores interessados em uma formação continuada. Ou seja, descobriu-se dessa forma o verdadeiro significado de um projeto de extensão, ou seja, o da ação e trocas com a comunidade.

São muitas as formas de fazer e compor os modos de ensinar e aprender contidos nesse livro, portanto, o convite para embarcar na leitura desses textos-pesquisas-experiências extensionistas, entre palavras de professores/as, crianças/alunos, guiados por saberes construídos em comunidade ou comunhão entre universidade, escolas e sociedade, nos mostram que é possível construir saberes cheios de curiosidade, surpresas e vida. Ao se aventurar pelo universo de cada comunidade, alunos/as e professores/as, de algum modo, “se deparam com o inesperado, o inusitado, o improvável e, até mesmo, com o ininteligível, porém é justamente isto que enriquece a condição humana, que nos faz vislumbrar a invenção de novas possibilidades de vida” como ensina Deleuze (1992, p. 120), quando nos ajuda a nos debruçarmos sobre essas novas possibilidades de vida com as crianças e seus educadores.

Convoco a todos a adentrarem nas escritas deste livro, certamente será para todos nós, escritas que ressoam como práticas de afirmação da vida. Boa leitura, belas discussões.

Prof. Dra. Leni Vieira Dornelles
UFRGS

Referências

ABREU, Bárbara e DORNELLES, Leni Vieira. **Bebês como potência de Vida: corporeidade e sensorialidade na Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. In: **Conversações**. São Paulo: Trinta e Quatro, p.218, 1992.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico**, as heterotopias. São Paulo: n-1 edições, 2013.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Brincar e interagir em espaço da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

Sumário

Primeira parte – Das pesquisas realizadas...

- 1. As crianças e os fluxos migratórios: um estudo a partir da perspectiva histórica brasileira** 17
Natália Mendes dos Santos; Marilúcia Antônia de Resende Peroza

- 2. Desafios pedagógicos enfrentados pelas professoras de Educação Infantil no período da pandemia** 35
Ana Maria Martins; Marta Borges Meira; Maria Odete Vieira Tenreiro

- 3. As especificidades do trabalho pedagógico com os bebês** 51
Gabrielli Nayara dos Santos Gonçalves; Izabelle Cristina de Almeida; Andréa Macedônio de Carvalho

- 4. O lugar dos bebês na política curricular** 69
Angela Coutinho; Janete de Fátima Ferreira Caldas

- 5. Pedagogia, arte e corpo: entre restrições e espaços de resistência** 91
Bruna Kauana Vieira Gottwald ; Natali Camila Sikorski; Daiana Camargo

Segunda parte – Ensaaios e relatos: problematizações a partir do ensino e da extensão

- | | |
|---|------------|
| 1. A reorganização dos espaços e materiais na Educação Infantil por um cotidiano de exploração e criatividade | 115 |
| Juliane Morais Wendler; Mônica Diniz de Souza | |
| 2. A singularidade da docência com bebês: os desafios do trabalho em tempos de pandemia | 131 |
| Merilim Ruliani Pereira Puchta; Taline Ienk | |
| 3. O projeto de extensão “apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil”: experiências com o blog Baguncei em tempos de pandemia | 145 |
| Camila Fernandes de Lima Ferreira; Giovana Monteiro Xavier; Cassiana Magalhães | |
| 4. A integração e os diálogos tecidos a partir do evento de extensão “Os bebês e crianças bem pequenas: entre potenciais e possibilidades” | 159 |
| Daiana Camargo; Marilúcia Antônia de Resende Peroza | |

Terceira parte – Outras reflexões sobre crianças e espaços educativos

- | | |
|--|------------|
| 1. Avaliação da aprendizagem na infância: o que revelam professores do Ensino Fundamental | 179 |
| Elismara Zaias Kailer, Viridiana Alves de Lara Silva | |
| 2. O inglês na Educação Infantil: desafios e conexões entre ensinar/aprender/avaliar | 195 |
| Andreliza Cristina de Souza; Jéssica Ferreira da Silva; Nayara Iassanã da Silva Godoy | |
| Sobre as autoras e os autores | 213 |

Primeira parte

Das pesquisas realizadas...

AS CRIANÇAS E OS FLUXOS MIGRATÓRIOS: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICA BRASILEIRA

Natália Mendes dos Santos
Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Os fluxos migratórios são um fenômeno que, ao longo da história, têm ocorrido por diferentes motivos e com diversa intensidade. Nos últimos anos, a discussão sobre o tema tem ganhado visibilidade devido aos acontecimentos ocasionados por guerras, desastres envolvendo fenômenos naturais, perseguições religiosas, entre outros.

Os assuntos abordados neste estudo são um recorte de uma pesquisa realizada em um trabalho de conclusão de curso de Graduação em Pedagogia, desenvolvida a partir da participação no Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC – UEPG). Assim sendo, a importância deste capítulo trata de esclarecer os processos migratórios no Brasil, com um olhar voltado para as crianças invisibilizadas que fazem parte desses movimentos no decorrer da história brasileira. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e de abordagem qualitativa.

Tomamos como base os estudos de Kreutz (2000), Santos (2013), Magalhães (2017), dentre outros. Como resultados, elucidamos que o movimento imigratório infantil sempre esteve presente na sociedade e permanece até os dias atuais. Os relatórios desenvolvidos pelos órgãos responsáveis nos apresentam os desafios e a necessidade de um olhar cauteloso em relação a esses sujeitos. Diante do contexto atual, que influencia o fluxo migratório internacional, o Brasil, por sua vez, também recebe inúmeras pessoas estrangeiras na situação de imigrante.

Tanto quanto nos dias atuais, identificamos que ainda são poucos os dados referentes às crianças imigrantes que chegaram, ao longo do tempo, junto a suas famílias ao Brasil, bem como fontes que revelem que experiências elas vivenciavam nos processos migratórios. Tal constatação aponta para uma necessidade de se avançar nos estudos, no sentido de deciframos o passado das crianças imigrantes, dos seus processos de acolhida e educação na atualidade.

Este capítulo está organizado em três tópicos. No primeiro, apresentamos os processos migratórios no contexto brasileiro em perspectiva histórica. Em seguida, trazemos dados a respeito das migrações brasileiras na contemporaneidade, em que identificamos a quase ausência de dados e fontes que retratam as crianças imigrantes e seus modos de vivenciar a infância em uma nova cultura. Por fim, analisamos algumas situações vivenciadas pelas crianças imigrantes que vieram para o Brasil no processo de constituição da nação.

Os processos migratórios no contexto brasileiro

Ao analisarmos os processos migratórios no Brasil, fica evidente um país que se constituiu a partir de diversas ondas de imigração, cuja ocupação ocorre desde o período da colonização. Especialmente a partir do século XIX, imigrantes de diversas nacionalidades chegaram ao território brasileiro, dentre os quais italianos, alemães, japoneses, poloneses e outros. Esses grupos se instalaram em diversas regiões, o que gerou uma intensa diversidade étnica e cultural, se considerarmos que até então havia uma forte presença de negros trazidos em tempos anteriores como escravos, e dos indígenas nativos desta nação.

Contudo, o século XIX foi marcado por um pequeno fluxo de imigração no Brasil se comparado com o contexto mais amplo desse movimento na América. Dos anos 1820 até 1861, por exemplo, mais de 5 milhões de pessoas oriundas da Europa dirigiram-se para os EUA. Antes do ano 1850, menos de 50 mil haviam entrado no Brasil. Já no período que se seguiu, iniciou-se um grande

movimento migratório no país, destacando-se a década de 1890 como a que mais recebeu imigrantes.

A partir de 1950, adentraram em torno de 500 mil imigrantes em terras brasileiras. Kreutz (2000, p. 350) aponta que esse movimento causou “muita heterogeneidade tanto entre etnias tanto entre imigrantes da própria etnia”. No decorrer dos anos, o governo brasileiro teve vários motivos para incentivar o movimento de imigração. Ainda conforme Kreutz (2000), a Proclamação da Independência do país, a busca da constituição de uma nação e o desenvolvimento dos Estados Unidos com a chegada de imigrantes foram fatores para que movimento migratório fosse considerado em debates políticos e publicações à época.

Por conseguinte, a constante expansão de imigrantes em território brasileiro gerou o crescimento de cidades e povoados, uma vez que esses deslocamentos se davam em virtude da motivação à aquisição de pequenas propriedades. A promessa de terra constituiu um impulso muito importante e fundamental para a vida das pessoas, mas também para a organização do país.

No decurso da história, o Brasil passou por vários momentos de intensa imigração. Kreutz (2000) realizou um estudo sobre os períodos de grande fluxo migratório, conforme expresso no Quadro 1.

Quadro 1 – Períodos de grande fluxo migratório no Brasil

Década	Número de imigrantes
Década de 1850	117.000 imigrantes
Década de 1880	527.000 imigrantes
Década de 1890	1.200.000 imigrantes
Década de 1900	649.000 imigrantes
Década de 1910	766.000 imigrantes
Década de 1920	846.000 imigrantes

Fonte: Kreutz, 2000.

Os dados apontados revelam as mudanças ocorridas de um momento histórico para outro, oscilando o número de imigrantes em território brasileiro. Nas considerações de Kreutz (2000, p. 351),

“a imigração no Brasil deu-se no momento histórico internacional de ênfase na formação da nacionalidade”. Além de ser uma ação para unir os estados brasileiros, esse movimento tinha, ainda, o propósito de branqueamento da nação em prol de unificar a sociedade em uma nova cultura.

Durante esse período, diversas etnias que compunham a população brasileira, de modo geral, tiveram que se adaptar às imposições e aceitar que um conhecimento tratado como generalizante era muito mais importante que saberes locais e particulares, e “o que para uma etnia pode ser um percurso de afirmação, para outras foi um processo problemático e, por vezes, traumático” (KREUTZ, 2000, p. 352). Isso porque, no interior desses grupos, houve insurreições, lutas e movimentos de oposição às determinações impostas a eles.

Outro fator importante se refere à garantia do espaço geográfico onde esses sujeitos foram se alojando ao virem para o Brasil, principalmente na Região Sul, na qual aconteciam conflitos nas fronteiras com os países do Prata (Argentina, Paraguai e Uruguai). Para os imigrantes, havia um discurso de que o Brasil era uma segunda Europa, que encontrariam aqui terra fértil. Essa era a promessa, mas, ao chegarem, a realidade era adversa. Tiveram que se adaptar ao verdadeiro contexto, sem condições mínimas, construir suas moradias com o trabalho braçal e, ainda, brigar para que fossem consideradas a sua própria cultura, língua e religião.

Os dados apontam que, a partir de 1850, o movimento migratório passou por mudanças significativas. Os imigrantes passaram a se organizar em seus grupos conforme sua nacionalidade, facilitando a manutenção de uma estrutura social e religiosa que os mantivesse nos grupos étnicos, de forma homogênea. Somente a partir da Proclamação da República, em 1889, a colonização passou a ser responsabilidade do Estado e, por esse motivo, houve um favorecimento maior para a imigração europeia.

Kreutz (2000, p. 352) sustenta que o Estado recorria à imigração “[...] com o objetivo de modernizar a economia, “branquear” a população e garantir as fronteiras em disputa”. Vale

ressaltar que as diferentes etnias e culturas passaram por um longo processo de constituição, permeado por conflitos e reafirmação de valores, lutas, etc.

Nesse sentido, não se entende o étnico como algo constituído e estável, mas fundamentalmente como um processo, um eixo desencadeador de conflitos e interações. Entende-se que a etnia perpassa os símbolos de uma sociedade, sua organização social, como da mesma forma em relação ao gênero. (KREUTZ, 2000, p. 352)

Diversos autores corroboram motivos de ordem racial do governo imperial para a imigração, assevera Kreutz (2000). Em meados do século XX, houve um aprofundamento das ações com o objetivo de branqueamento da sociedade nacional, o que ocasionou o combate à imigração de determinadas etnias, priorizando-se imigrantes europeus (SILVA, 2013). O projeto visava que, com o decorrer dos anos, os traços dos negros fossem desaparecendo da sociedade. Para os imigrantes, era imposta uma ideia que eles eram essenciais para o processo de branqueamento, já que era um projeto nacional.

Dava-se preferência à imigração de europeus, uma prática que visava “branquear” o povo brasileiro, conforme praticado pelos Estados Unidos e assumido por vários países, dentre eles, o Brasil. A preferência por imigrantes europeus se fundamentava em uma ideologia que negava a história escravocrata do país, rejeitava as diferenças sociais que constituíam a nação, dentre outras ações. Isso provocou marcas nos grupos étnicos, como o não acesso aos direitos e à discriminação, por exemplo.

O processo de imigração no Brasil proporcionou a constituição de uma nacionalidade baseada na diversidade, ainda que não reconhecida e, muitas vezes, negada. Para Kreutz (2000, p. 351) “o nacionalismo desencadeava um movimento de afirmação de uma unidade simbólica”. Buscava-se, então, um sistema igualitário com a função de difundir uma cultura uniforme. Por meio de uma reprodução do ideário veiculado pelos EUA, o país pretendia desenvolver uma ideia de nacionalidade e pertença a uma

identidade nacional que anulava ou ignorava as diferenças étnicas que compunham a população. Isso foi buscado pela educação, por meio da qual impunha-se uma língua padrão – o português –, os modos de vestir, a religião, dentre outras práticas.

Com esse movimento de efetivar uma cultura homogênea, as diferenças culturais passaram a ser tratadas como algo a ser superado. O objetivo de uniformizar a cultura brasileira passou por momentos de tensão: de um lado, havia a afirmação do processo identitário e étnico advindo dos diferentes grupos e, do outro, o processo de Estado-Nação, imposto pelo Estado brasileiro.

Esse projeto restritivo da imigração se intensificou no início do governo Vargas. No dia 12 de dezembro do mesmo ano que se elegeu, 1930, o presidente fez um decreto que limitava a entrada de passageiros da terceira classe dos navios. Posteriormente, foram criados mais decretos, como o n.º 24.215 e o n.º 24.258, que propunham um regime de cotas baseado nas cartas de chamadas, ou seja, quando se necessitava de mão de obra, os imigrantes tinham permissão para entrar no país. No art. 1º e no art. 2º do Decreto n.º 24.258 lê-se

Art. 1º Para os efeitos do presente regulamento, considera-se imigrante todo estrangeiro que pretenda, vindo para o Brasil, nêle permanecer por mais de trinta dias, com o intuito de exercer a sua atividade em qualquer profissão lícita e, lucrativa que lhe assegure a subsistência própria a dos que vivam sob sua dependência.

Parágrafo único. Os imigrantes dividem-se em duas categorias: agricultores e não agricultores.

Art. 2º Os imigrantes agricultores ou jornaleiros rurais, constituídos, ou não, em famílias, só poderão entrar em território nacional si, além de não se acharem compreendidos em algum dos incisos do art. 2º do decreto n. 24.215, de maio de 1934, estiverem incluídos em qualquer das hipóteses, seguintes:

I - Quando sua vinda tiver sido solicitada pelos Governos Estaduais ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, para atender à exclusiva necessidade de serviços agrícolas [...]. (BRASIL, 1930).

Em suma, os decretos tinham por objetivo controlar a entrada dos imigrantes no território brasileiro, sendo que o discurso que o

alimentava se fundamentava em uma preocupação com o desemprego, organização social e com a formação étnico-cultural do País.

Em que pese as diversas tentativas de limitar a entrada de imigrantes no Brasil, é preciso reconhecer que ele é resultado da miscigenação. Bezerra (2016, p. 31) assim expõe:

Desde os navios negreiros, a presença de imigrantes no território brasileiro marca a constituição da história do país. Do Brasil-Colônia de desbravadores portugueses e escravos africanos aos haitianos do terremoto de 2010 e aos sírios advindos da guerra civil, diferentes nacionalidades já adentraram as terras tupiniquins [...].

É perceptível que a dimensão étnica esteve presente nas discussões sobre a imigração desde o século XIX no Brasil e permanece até os dias de hoje. A nacionalidade foi sendo composta por sujeitos que se confessavam brasileiros, mas que, sobretudo, queriam manter as peculiaridades culturais da sua própria nacionalidade, conforme podemos observar nas imigrações contemporâneas.

Imigração contemporânea no Brasil

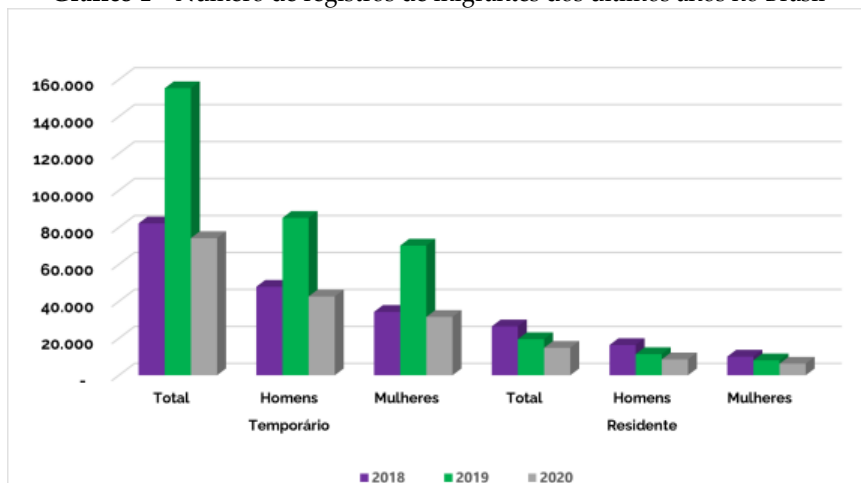
O Brasil conta com uma diversidade imensa de culturas e povos, que se misturam no cotidiano da sociedade. Na última década, o número e a diversidade cultural de imigrantes têm aumentado, como reflexo de um cenário internacional complexo, com impactos políticos e culturais. Desta forma, faz-se necessária a discussão a respeito de uma política de acolhimento e proposições para garantia dos direitos dos imigrantes, conforme as atuais legislações.

No ano de 2019, o ACNUR elaborou um documento com a intenção de auxiliar a compreensão dos movimentos migratórios no Brasil. De acordo com o Guia para Comunicadores (ACNUR, 2019, p. 7), “o Brasil é considerado, ao mesmo tempo, um país de origem, de trânsito e de destino de migrantes”. Em função de o país

possuir uma atuação significativa ainda que não seja a desejável, promovendo ações de acolhida e integração que são asseguradas por legislações avançadas, é preciso haver a constituição de uma estrutura que garanta os direitos desses sujeitos. Hoje, quem viabiliza a maior parte dessas ações de acolhida e acompanhamento são as instituições religiosas e organizações não governamentais (ONG), evidenciando ausência do Estado na garantia dos direitos previstos na legislação vigente.

Segundo dados da OIM (Organização Internacional para as Migrações), entre o ano de 2018 e 2020, cerca de 150 mil estrangeiros inseriram-se em território brasileiro.

Gráfico 1 – Número de registros de migrantes dos últimos anos no Brasil



Fonte: OBMigra, 2020.

Peroza e Santos (2021) apontam a escassez de fontes confiáveis que nos apresentem dados pertinentes e atualizados sobre a migração infantil. Com base em um relatório elaborado pela OIM (2020), intitulado “Informe sobre las migraciones en el mundo 2020”, afirma-se existir cerca de 13 milhões de crianças migrantes no mundo. De acordo com o relatório, o aumento do movimento migratório gera cada vez mais a mobilidade humana, permitindo integrar-se e adaptar-se com os próprios imigrantes. Nossos

estudos têm evidenciado que os relatórios oficiais trazem poucas informações sobre as crianças nos processos migratórios, enfatizando-se somente as pessoas em idade produtiva e sua inserção no mercado de trabalho. Logo, os dados sobre crianças não são detalhados, nem indicam os contextos e as vulnerabilidades e necessidades pelas quais passam. Assim, é fundamental se pensarem políticas públicas que levem em conta o atendimento desses sujeitos.

No próximo tópico, buscaremos lançar luzes sobre tal realidade, para melhor compreendê-la.

As crianças imigrantes na história do Brasil

A compreensão a respeito da criança e infância não foi prioridade para a sociedade ao longo da história. As concepções e os entendimentos sobre o tema foram construídos socialmente, de acordo com as mudanças ocorridas no transcorrer do movimento histórico.

Um dos grandes marcos na constituição do conceito da criança foi a obra de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família* (1975), ao apresentar elementos que comprovam o surgimento de um sentimento em relação à criança e o movimento que levou à compreensão sobre a infância como uma categoria social, construída ao longo da história. Segundo o autor, a vida das crianças até a Idade Média era de invisibilidade, como se a infância não existisse. Não havia separação entre o mundo adulto e o infantil, de modo que crianças e adultos compartilhavam os mesmos espaços, lazer, histórias, jogos e vida social, circunstâncias nas quais não existiam limites etários entre infância e idade adulta, já que todos tinham acesso a todas as formas de conduta. Desta forma, o modo como todos se vestiam tinham o mesmo padrão, bem como a linguagem, e o consenso era de que crianças eram “adultos pequenos”, ou seja, “adultos em miniatura”.

Ariès (1975) elucida que a compreensão sobre a criança foi inaugurada entre o fim da Idade Média e a chegada da

modernidade, juntamente com uma nova organização econômica capitalista. O movimento de reconhecimento da infância como uma categoria social e da criança em suas especificidades, desencadeado na Europa, também influenciaria a percepção da infância brasileira, especialmente a partir do século XIX. Isto posto, é indispensável compreender como esse processo aconteceu no percurso histórico brasileiro, notadamente com as crianças imigrantes.

Na história ocidental, o reconhecimento das crianças e da infância foi sendo construído como resultado das transformações ocorridas na sociedade. No Brasil, a trajetória não foi diferente. Portanto, abordamos a relação dos portugueses com as crianças indígenas, as condições das crianças que vinham nas embarcações marítimas e os contextos de outras crianças imigrantes que se estabeleceram no país.

É importante destacar como se deu esse processo até o entendimento sobre essas crianças e quais espaços elas ocupavam em determinados momentos históricos, percebendo-se que eram tratadas de forma quase invisível. Essa reflexão possibilita a compreensão sobre as crianças imigrantes na atualidade, que saem da sua nação, em companhia de seus familiares ou sozinhas, em busca de melhores condições de vida, esperando acolhimento e respeito, como ocorre em sua cultura, costumes, religiões e modos de viver.

Iniciamos essa retomada histórica situando o contexto das crianças nas embarcações portuguesas, na busca por novas terras. Conforme Ramos (1999), as crianças embarcavam na condição de grumetes e pajens, que nada mais eram que ajudantes dos marinheiros, responsáveis por diferentes trabalhos e vistos, também, como aprendizes. Nas viagens, eram os pequenos marinheiros os que mais sofriam o cotidiano em alto mar. A maior parte dos passageiros eram homens, já que a presença das mulheres nas embarcações era rara. Nessas circunstâncias, grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais, mesmo que viajassem acompanhados de seus pais.

Era muito comum haver naufrágios e ataques de piratas às embarcações. Nesses casos, as crianças eram as primeiras vítimas, pois

acreditava-se que eram mais frágeis e sem forças. Em meio às confusões, não raro os pais esqueciam ou abandonavam seus filhos, que então ficavam entregues à própria sorte. Para Ramos (1999, p. 20),

É esta a história trágico-marítima das crianças: uma história periférica e dificilmente relatada pelos adultos. Uma história contada sempre nas entrelinhas das narrativas de época, que tinham por função fazer com que a coroa portuguesa tomasse conhecimento das causas dos naufrágios a fim de evitá-los.

Os meandros da história marítima dificilmente são encontrados nos registros e publicações e, quando são evidenciados, não apresentam uma perspectiva a partir das crianças, uma história permeada de dor entre o universo infantil e o mundo adulto. Ainda a respeito da presença de crianças nas navegações, Ramos (1999, p. 23) aponta que “o número de grumetes nos navios lusitanos chegou a ser o mesmo que o número de marinheiros e, algumas vezes, até superior devido à falta de profissionais adultos”. Os pequenos marujos realizavam diversas tarefas a bordo, geralmente destinadas aos homens e, além do trabalho árduo, sofriam maus tratos e péssimas condições: “de todos os embarcados, os grumetes eram os que tinham as piores condições de vida” (RAMOS, 1999, p. 24).

De acordo com os relatos do autor, as crianças tinham espaço disponível de pouco menos de 50 centímetros para se alojarem e, além disso, eram colocadas a céu aberto, permanecendo expostas ao sol e à chuva. Muitas não suportavam e vinham a óbito. Como se não bastasse, não recebiam as refeições diariamente, e estas eram precárias. Em meio a um cotidiano repleto de dificuldades, os pequenos, que tinham até 12 anos, eram forçados a abandonar sua infância e se inserirem na vida adulta, de maneira difícil e cheia de privações.

Os registros analisados por Ramos (1999) evidenciam ainda que, além dos grumetes e pajens, havia outras crianças a bordo, aquelas que embarcavam como passageiras. As idades variavam desde crianças de colo até mais velhas. Em virtude da precariedade

de alimentos e das condições das embarcações, as crianças quase nunca sobreviviam até o fim da viagem. A história do cotidiano das crianças a bordo das embarcações portuguesas, de fato, foi marcada por tragédias, pois combater o universo adulto já era uma batalha perdida. Para Ramos (1999, p. 49),

O maior mal que podia sofrer após viver alguns meses no mar, quando tinha sorte, era o de sofrer um grande trauma e deixar de ser criança; ver seu universo de sonhos, esperanças e fantasias desmoronar diante da cruel realidade das naus do século XVI; perder sua inocência e nunca mais recuperá-la.

Ao chegar em território brasileiro, os portugueses depararam-se com as crianças indígenas, cuja infância não era aceita diante dos padrões estabelecidos pela coroa portuguesa. Isso porque, também na Europa, a discussão sobre crianças e infância era praticamente ignorada, já que os assuntos eram voltados para política, economia, entre outros, que importavam ao universo adulto. Scarano (1999, p. 108) menciona que a criança “era vista como secundária, os assuntos que interessavam são o fisco, problemas e tudo aquilo que parecia afetar diretamente os governantes”.

Em vista disso, os portugueses viam nas crianças indígenas um caminho para a civilização e organização da nação. Era necessário “civilizar” as que não seguiam os padrões europeus, o que se daria por meio da imposição da religião, do Cristianismo e da educação. Essa proposta foi idealizada e posta em prática pelos jesuítas, iniciando-se com a catequização dos índios, com um discurso de que era mais simples envolver as crianças na companhia de Jesus, fundada em 1534.

Deste modo, as crianças indígenas eram afastadas das suas famílias, levadas para um espaço denominado “casas de muchachos”, cujo principal objetivo era doutriná-las para seguirem os costumes europeus. Tal doutrinação por parte dos jesuítas acatava “o imperativo de auxiliar a sedimentar a cultura teocrática portuguesa na colônia, além de transformar a população de índios em força de trabalho” (MAGALHÃES, 2017, p. 85). Na concepção

dos jesuítas, a criança era semelhante a uma folha em branco, que não possuía nenhum tipo de conhecimento, tendo que ser preparada para a obediência e a disciplina.

Com a necessidade de se organizar a força de trabalho e expandir o domínio português por meio da agricultura, foi inevitável a importação de mão de obra escrava para atender aos interesses da coroa, portugueses e colonos. Essa realidade impulsionou, por longo período no Brasil, o tráfico negreiro. Juntamente com homens jovens negros, outras categorias desembarcavam em terras brasileiras, entre elas as crianças. As crianças africanas não eram preparadas para realizar muitos afazeres como um adulto. Scarano (1999, p. 144) aponta que, em muitos casos, “não eram consideradas um bom investimento para o futuro, o presente era o que importava e os pequenos apareciam apenas como mais uma boca a ser alimentada”. As viagens nas embarcações que traziam as crianças africanas nos navios negreiros duravam em torno de 45 dias e as condições eram precárias. Ao chegarem em terras brasileiras, as crianças africanas tinham contato com os brancos, filhos dos senhores. Segundo o autor, todos ocupavam os mesmos espaços das casas e tinham convivência com os senhores, mas isso não colocava brancos e negros em condição de igualdade.

Neste seguimento, após os 7 anos de idade, as crianças africanas engajavam na vida adulta, ou seja, se adequavam à vida escrava. Entre os 10 e 11 anos, elas eram inseridas na vida cotidiana de seus pais, dominando um determinado ofício e aprendendo ocupações dos adultos (SAVELLI; SAMWAYS, 2012). É válido ressaltar que a mão de obra negra era escrava e as crianças eram vistas, em sua maioria, como o trabalhador do futuro, como escravos adultos e produtivos, por isso elas deviam ser acostumadas a lidar desde cedo com a vida triste da escravidão, para a qual já estavam predestinadas (SAVELLI; SAMWAYS, 2012). É evidente que, desde o Brasil Colônia, já havia separações entre crianças brancas e negras:

Os filhos de escravos, chamados de *crias e moleques*, seguiam para o trabalho a partir de cinco anos, devendo aprender algum ofício. As crianças brancas da casa grande, nomeadas de meninos, filhos de família, quase sempre eram cuidadas por amas, recebiam instrução jesuítica a partir dos seis anos, aprendiam as primeiras letras com professores particulares, usavam trajes adultos e sua educação se apoiava nos castigos corporais (MAGALHÃES, 2017, p. 86).

No século XVIII, constituíram-se no Brasil os asilos, espaços para abrigar e atender crianças filhas de senhores e escravas, consideradas como proibidas pela sociedade. Como houve vários nascimentos de filhos de brancos com mulheres negras, gerou-se um grande número de mulatos e mestiços. Segundo Scarano (1999 p. 112), “essas crianças foram chamadas de cabra, mestiço, mulato, pardo, etc., mas ‘gente de cor’ é o nome que se viam agrupados na documentação do período”. As mães escravas viravam mães de leite, fornecendo o seu leite materno para os filhos das senhoras.

Entre o final do século XIX e início do século XX, iniciou-se um processo no qual as crianças passaram a ser vistas como o futuro da nação, e é nesse contexto que emerge um movimento de reivindicação, por se constituírem espaços para que as mulheres trabalhadoras, de modo especial, pudessem deixar as crianças. As famílias mais abastadas tinham condições de contratar uma babá, ao passo que as mães que iam para as fábricas deixavam as crianças sozinhas ou com alguém conhecido.

Em face do desenvolvimento da industrialização e urbanização no Brasil, os trabalhadores das fábricas, de modo especial os imigrantes, começaram a reivindicar seus direitos trabalhistas, dentre os quais a educação dos seus filhos. Nesse contexto, as mulheres também passaram a conquistar espaço no mercado de trabalho, provocando o aumento de instituições que atendessem crianças pequenas. Nesse período, o Brasil passou a receber vários povos de outras nacionalidades, os quais se acomodavam nas colônias e, nesse espaço, fundavam escolas que traziam consigo os traços culturais dos países de onde vieram.

Como lembra Seyferth (1990, p. 79):

Os imigrantes, em geral, mantêm alguma ligação com cultura e sociedade de origem, por maiores que sejam as pressões no sentido da assimilação. Guardam sempre alguma forma de identificação étnica, por mais que os laços com seus países de origem estejam diluídos. Assim, os fenômenos chamados pelos especialistas de “absorção”, “assimilação” e “aculturação” não impedem a persistência do componente étnico da identidade social dos descendentes de imigrantes, por mais que estes estejam integrados à nova sociedade. Para a maioria deles, a identidade étnica é relevante, e indivíduos com a mesma origem tendem a formar grupos étnicos mais ou menos organizados.

Portanto, a confirmação da identidade étnica se sustentava nos processos educativos e nas escolas que estes grupos formaram. Santos (2013) expõe que as escolas eram comunitárias, organizadas e construídas pelos próprios grupos, sem atuação do Estado, haja vista que, nesse período, em torno do século XX, eram poucas as escolas mantidas pelos órgãos governamentais.

Santos (2013) ainda ressalta que o governo brasileiro não se interessava em investir na educação, resultando na abertura das escolas étnicas nas comunidades fundadas pelos imigrantes. Os imigrantes queriam que seus filhos seguissem as tradições das suas culturas juntamente com o processo de escolarização.

No governo de Getúlio Vargas, período de ditadura, houve a “campanha de nacionalização”. Santos (2013) assinala que, por meio de suas ações, as escolas estrangeiras foram fiscalizadas com várias imposições e deveriam inserir disciplinas de História, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Geografia do Brasil, almejando-se com isso uma nova organização da sociedade brasileira, para conformar os ideais com princípios nacionalistas. A partir disso, as escolas passaram a ter rituais que afirmassem um regime nacionalista, a fim de “abrasileirar” as crianças. No bojo Santos (2013, p. 862) ressalta que

[...] o conflito estava em decurso: de um lado as comunidades compostas majoritariamente por imigrantes e seus descendentes buscando preservar os elementos culturais de sua identidade; de outro os ditames do nacionalismo buscando apagar uma herança .

Desse período resulta uma mescla de inúmeros elementos culturais que foram enterrados. Muitos sofreram com essa mudança, pois as raízes culturais tiveram que ser abandonadas para que os sujeitos pudessem se adaptar aos modelos exigidos pelo governo vigente. Vale lembrar que, na contemporaneidade, assim como na história, a criança imigrante ainda permanece silenciada e suas condições no âmbito dos movimentos migratórios são invisibilizadas.

Por fim, compreendemos que, em toda a história nacional, as crianças foram impactadas de diferentes formas pelo contexto político, pelas desigualdades, pelos propósitos veiculados pela educação e pela imposição da cultura nacional, adultocêntrica e pouco sensível às necessidades e saberes das crianças. Neste contexto infantil, as crianças imigrantes são atravessadas por vulnerabilidades e necessitam ser vistas e ouvidas, de modo a terem garantidos os seus direitos.

Considerações finais

Este estudo traz, em seu bojo, o recorte de pesquisa realizada em um Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, desenvolvido a partir da participação no Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC – UEPG). Sua importância trata de esclarecer os processos migratórios ocorridos no Brasil, com um olhar voltado para as crianças invisibilizadas que fazem parte desses movimentos no decorrer da história brasileira.

Historicamente, as crianças são as que mais sofrem os impactos dos problemas sociais. Na fome, na guerra, em epidemias, nos grandes fluxos migratórios, dentre outros, elas são afetadas em todos os sentidos: não são consideradas, são alijadas de seus territórios, de suas famílias, de sua pátria, de seus sonhos.

Ao analisarmos a situação do imigrante nos movimentos migratórios, de modo geral, percebemos que as reflexões estão centradas muito mais no processo de adaptação, direitos, políticas públicas e em relação ao mundo dos adultos. As imagens

relacionadas à infância representam a face mais dramática das migrações. São milhares de crianças que sofrem os impactos de perder os referenciais culturais de suas pátrias e de, às vezes, serem afastadas de seus pais e irmãos, ou de perdê-los por não sobreviverem às intempéries dos deslocamentos.

Isto posto, depreendemos que as condições estruturais das viagens e as acolhidas que recebem nos países onde passam a viver circunscrevem diversas situações e contextos que, seguramente, merecem análises.

Referências

- ACNUR. **Migrações, refúgio e apatridia**: guia para comunicadores. 1. ed. 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAScolor_FINAL.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.
- BRASIL. Decreto n.24.258 de 16 de maio de 1934. Aprova o regulamento da entrada de estrangeiros em território nacional. Rio de Janeiro, 1930. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 11/6/1934, p.11.190 (Publicação Original).
- BEZERRA, B. C. **Distantes do berço**: impactos psicológicos da imigração na infância. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- KRAMER, S.; LEITE, M. L. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MAGALHÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, [S. l.], v. 18, n. 38, p. 81- 142, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 12 out. 2020.

OIM. **Informe sobre las migraciones en el mundo 2020**. Capítulo 8: Los niños y la migración insegura. 2020. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es_ch_8.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, M. D. (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-54.

SANTOS, A. V. dos. Alemanha perdida? Escolarização de crianças em colônias de imigrantes alemães no sul do Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 841-874, set./dez. 2013.

SAVELI, E. L.; SAMWAYS, A. M. A educação da Infância no Brasil. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, M. D. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 107-136.

SEYFERTH, G. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 1990.

PEROZA, M. A. de R.; SANTOS, N. M. dos. A invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa/PR. *Revista Inter Ação, [S. l.]*, v. 46, n. 2, p. 728-745, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i2.68036.

DESAFIOS PEDAGÓGICOS ENFRENTADOS PELAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DA PANDEMIA

Ana Maria Martins
Marta Borges Meira
Maria Odete Vieira Tenreiro

Introdução

Este capítulo apresenta um fragmento dos dados coletados em uma pesquisa mais ampla, intitulada “O trabalho dos professores de Educação Infantil: demandas e avanços no período da pandemia”, realizada no município de Ponta Grossa, PR, no período mais difícil que vivemos nos últimos tempos: a pandemia da Covid-19.

Sobre a pandemia, é importante dizer que, ao final de dezembro de 2019, chama a atenção de pesquisadores da área da saúde uma epidemia de um vírus, até aquele momento desconhecido, que gerou vários casos de pneumonia viral na cidade de Wuhan, na China. Nesse momento, o mundo não imaginava que estávamos no início de uma das maiores pandemias e seríamos afetados em todas as esferas, por sua causa. A situação brasileira referente à doença se agravou e a primeira morte em decorrência das complicações da Covid-19 foi notificada para o Ministério da Saúde em 17 de março de 2020.

Paralelamente aos acontecimentos internacionais e nacionais da Covid-19, a cidade de Ponta Grossa iniciou, em 2020, uma série de medidas referentes ao cuidado com a contaminação pelo coronavírus. A confirmação do primeiro caso positivo para a contaminação, via Fundação Municipal de Saúde, ocorreu no dia

21 de março de 2020 o paciente zero era um homem que teria viajado para outro país.

Em decorrência de toda a situação que o mundo passava a viver, o município de Ponta Grossa precisou se reorganizar em relação a várias questões, dentre elas, a educação. Assim, no dia 1 de abril de 2020, o prefeito Marcelo Rangel, por meio de sua conta em uma rede social, afirmou que o calendário escolar seria replanejado, conforme Decreto do MEC, que mencionava carga horária, dias letivos e que o ano letivo de 2020 não seria perdido.

Além desse replanejamento, vários outros fatores precisaram ser enfrentados pelos professores, equipes pedagógicas e dirigentes da Secretaria Municipal de Educação. Por isso, a Secretaria de Educação do município, dirigida pela então secretária professora Esméria de Lourdes Saveli, criou o programa “Vem aprender”¹ na TV Educativa, canal público da cidade de Ponta Grossa. A primeira aula do referido programa, transmitida pela emissora, ocorreu no dia 20 de abril, em exibição matutina, e sua reprise foi no período da tarde, de segunda à sexta-feira.

Frente à grande questão apresentada aos professores, os quais precisaram reorganizar o seu trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil, este capítulo tem como objetivo apresentar alguns desafios pedagógicos enfrentados pelas professoras do Infantil IV e V da rede municipal de Ponta Grossa, no período da pandemia.

O texto discute, primeiramente, sobre a prática pedagógica na Educação Infantil; em seguida, apresenta os dados coletados que revelam alguns desafios pedagógicos enfrentados pelas referidas professoras e nas considerações finais, menciona as principais

¹ Segundo a Secretaria Municipal de Educação, o Programa “Vem Aprender” se trata de aulas elaboradas por professoras da rede municipal e transmitidas pela TV Educativa e internet, tendo em seus conteúdos o embasamento nos referenciais curriculares. O público são os alunos de 4 e 5 anos e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para as crianças da pré-escola, o Programa dura em média 30 minutos, de segunda a sexta-feira, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração é de uma hora e meia para cada ano de escolaridade.

aprendizagens com a pesquisa. Vale destacar que, para o caminho metodológico da pesquisa, a opção foi pela abordagem qualitativa, amparada dos estudos de Chizzotti (2006 e 2009).

Considerando o grande número de dados colhidos, utilizamos o procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Essa proposta considera o discurso individual do sujeito, mas também revela uma posição coletiva, ou seja, esse procedimento reúne os pensamentos individuais semelhantes em um pensamento coletivo, “um pensamento coletivo pode ser visto como um conjunto de discursos sobre um dado tema [...], o Discurso do Sujeito Coletivo visa dar luz ao conjunto de individualidades semânticas componentes do imaginário social” (LEFÈVERE; LEFÈVERE, 2005, p. 160).

Os dados foram colhidos por meio de um questionário *on line* e foram sujeitos da pesquisa 330 professoras que atuavam com crianças do Infantil IV e V, ou seja, crianças com 4 e 5 anos da rede municipal de Ponta Grossa.

A prática pedagógica em questão

Pensar a organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino não é tarefa fácil, ainda mais vivendo-se uma realidade pandêmica, como a da Covid-19. Quando pensamos nas crianças da Educação Infantil, suas singularidades, seus interesses, desejos, vontades, o trabalho do professor torna-se uma grande provocação frente ao seu encaminhamento pedagógico.

Para isso, o docente precisa levar em conta vários fatores que interferem no seu fazer pedagógico e na sua rotina diária. Não podemos deixar de atentar que o foco do trabalho do professor precisa ser a criança. O olhar atento e cuidadoso do docente frente ao momento que a criança está vivenciando nesse período é algo que merece ser considerado, observado e refletido com cuidado. Dessa forma, as atividades precisam ser intencionalmente pensadas e organizadas para contribuir com o desenvolvimento da criança e, para isso, é fundamental perceber as singularidades e

especificidades existentes. Concordamos com Barbosa (2000) quando esclarece:

Para dispor tais atividades no tempo é fundamental organizá-las tendo presentes às necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais, como por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional de cada escola infantil. Enfim, o que é mais adequado propormos para crianças maiores e menores (BARBOSA, 2000, p. 68).

Nesse contexto, a organização da prática pedagógica docente não é uma tarefa simples. Afinal, não é algo estático ou limitado, mas, sim, dinâmico e amplo, carregado de diferentes intencionalidades em suas ações. Utilizando as palavras de Zaballa (1998, p.17):

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.

As reflexões nos inspiram a comparar a prática pedagógica a um concerto musical. Para que haja harmonia, há um planejamento prévio do que será realizado. O autor dessa ação é o maestro, que conduzirá os ensaios, atividades de aperfeiçoamento de técnica, organizará os horários de cada momento do ensaio, preparará as composições musicais, arranjos e refletirá como estão sendo os encaminhamentos com o grupo.

Por sua vez, os músicos são essenciais para o ato. Cada profissional que integra a orquestra é diferente, seja na técnica que utiliza, no instrumento que executa e até mesmo em suas preferências musicais. Alguns podem sentir maior dificuldade com determinada obra, outros facilidade, mas sem eles não há espetáculo, não há ensaio, não há som. Cabe ao maestro conhecer seu grupo e conseguir planejar métodos para que essas diferenças se juntem e se transformem em música.

Finalmente, após muitos ensaios, o momento principal ocorre: o concerto musical. Tudo que aprenderam e aperfeiçoaram é revelado à plateia. O que foi visto anteriormente como problema é superado e, harmonicamente, cada músico mostra seu potencial, enquanto o maestro guia seu grupo. Ao fim, há a reflexão de como foi a apresentação, se os objetivos foram alcançados e o que poderá ser aprimorado nas próximas experiências. Essa analogia nos auxilia para a compreensão de o que é a prática pedagógica. Para Zaballa (1998, p.17):

a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

O autor nos ajuda a refletir que o planejamento é necessário para que todas as ações desenvolvidas em sala de aula tenham uma intencionalidade concreta, visando o amplo desenvolvimento do aluno. Se o maestro planeja seus ensaios visando a harmonia musical do grupo para o concerto, o professor na Educação Infantil necessita ter um olhar atento para planejar suas ações e perceber as dificuldades e avanços das crianças e, assim, poder intervir e ajudar os pequenos.

O papel do professor, ao planejar e organizar sua ação educativa, consiste em ajudar a buscar soluções e respostas para as curiosidades e interesses do grupo, propiciando momentos em que

a criança possa desenvolver-se, expressar-se, interagir e brincar. Sem dúvida, organizar atividades e espaços que desafiem as crianças, por meio de atividades ricas, significativas, instigantes e provocadoras.

Como nos revela Mello (2017, p.92)

o desafio que se apresenta ao nosso trabalho como professoras e professores é organizar situações e ambientes em que a criança possa, em tempo integral, e desde pequenininha, ser sujeito de atividades que provoquem e possibilitem seu desenvolvimento.

Com apoio do pensamento da autora, podemos dizer que o professor, ao mediar o processo com a criança, incentiva o protagonismo, a superação da passividade, prioriza a interação entre o conhecimento, o meio e o contexto social em que ela está inserida. Desta forma, ela interage, busca significado e forma diversas competências e habilidades.

Após compreendermos a necessidade de o professor planejar de acordo com os interesses do aluno, precisamos salientar a avaliação, a qual constitui um instrumento importante que iluminará o planejamento.

O docente precisa estar em constante reflexão de sua prática, avaliando tanto seu desempenho quanto a reação das crianças ao apresentar uma proposta para a turma. Além do mais, o ato de avaliar contribui no sentido de ajudar a conhecer as dificuldades das crianças, suas dúvidas e inseguranças. Ainda, auxilia o professor a se autoavaliar, para que possa reformular, transformar e adequar a sua prática educativa no contexto escolar, com vistas a um melhor desempenho do aluno.

Voltando à analogia do concerto, se, para o maestro, a principal ferramenta para avaliar a performance de seus músicos era a apresentação, para o professor da Educação Infantil todos os momentos devem ser utilizados para isso, isto é, uma constante avaliação de todo o processo vivenciado.

Sem dúvida, a participação do professor é fundamental em todo o processo. Para Hoffmann (2010), existem pressupostos básicos para a avaliação na Educação Infantil, são eles:

uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas; um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer lhe novos desafios; (c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasado do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico (HOFFMANN, 2010, p. 20).

Neste sentido, a organização das atividades terá um grande impacto no processo de aprendizagem das crianças. É importante que o professor amplie as propostas de tarefas, mesclando entre individuais e em grupos. Desse modo, o docente compreende quais as habilidades e dificuldades de suas crianças. Além disso, a interação criança-criança auxilia no seu desenvolvimento e possibilita ao professor olhar para os pequenos de diferentes formas.

Por conta disso, concordamos com Berbel (2017, p.26), quando coloca:

Atuar como docente com os pequenos requer intencionalidade, atenção permanente, bem como posturas de interpretação e de investigação. Faz-se relevante respeitar o tempo das crianças, e de cada uma em particular, dando sentido àquilo que fazem e criando condições para que construam novos conhecimentos. A disponibilidade atenta e ativa para este tipo de interação configura-se como elemento fundamental para a consolidação da docência com bebês e crianças bem pequenas.

As reflexões acima permitem indicar que o professor necessita levar em conta a criança e compreender quais são suas necessidades no momento, sejam elas cognitivas, afetivas, psíquico motoras, biológicas, sociais, entre outras. Todos esses apontamentos são fatores

importantíssimos para que a prática pedagógica seja eficaz e relevante, como também ajude a criança a avançar.

Outro fator pontual que precisa ser observado é em relação à importância de o professor poder oportunizar que as crianças ajam como protagonistas, no decorrer da ação pedagógica quando elas podem dar opiniões, ideias, manifestar seus desejos, interesses, realizar sozinhas as propostas. Desta forma, as atividades passam a ter um sentido e um significado importantes para os pequenos.

Berbel (2017, p.30) aponta:

ao apoiar e incentivar as ações infantis, o professor favorece que os pequenos sejam capazes de efetivar variadas conquistas em relação ao cuidado consigo mesmos, bem como acerca dos aspectos motor, emocional, intelectual e no que se refere à comunicação. Contribui-se para o complexo processo de construção do eu, com noção de si próprio como sujeito, que se configura como um grande e relevante desafio dessa etapa da vida.

Compactuamos com as palavras da autora e compreendemos que a prática pedagógica deve ser um ato intencional, permeado por constante reflexão, pois afeta diretamente a aprendizagem da criança e todo seu desenvolvimento.

Desta forma, no período pandêmico, em que as crianças precisaram permanecer em casa, sem acesso pessoal a seus professores e colegas, a organização do trabalho docente precisou ser revista, reorganizada, reformulada para uma nova prática. Nova porque passou a ser totalmente diferente do que havíamos vivido até então, o que demanda um olhar inédito para a conjuntura. Vale dizer que a relação entre adultos e crianças ficou fragilizada no sentido de que a comunicação emocional, que também envolve toques e gestos, não pôde mais ocorrer, e, assim, elas perderam oportunidades por não estarem na escola.

Por conseguinte, a tecnologia passou a fazer parte do dia a dia de pais, professores e crianças, deixando de ser uma ferramenta isolada e muitas vezes utilizada de forma esporádica, transformando-se num recurso pedagógico fundamental na organização do trabalho docente. No entanto, é importante

ressaltar que o acesso à internet não é uma realidade para todos e, quando existe o acesso, os professores não se sentem seguros o suficiente para fazer uso das tecnologias e propor situações que permitam às crianças explorar novos conhecimentos.

Neste cenário, a formação continuada precisa ser o carro-chefe para auxiliar o professor no seu trabalho docente. Com base nisso, apresentamos a seguir dois de vários desafios elencados pelas professoras e que tiveram maior impacto na organização da prática docente, no período da pandemia da Covid-19.

Desafios pedagógicos enfrentados pelas professoras

A pandemia causada pela Covid-19 surpreendeu a todos e tirou a sociedade de uma certa normalidade, colocando-nos à frente de uma realidade inimaginável. Um novo cenário nos obrigou a uma adaptação de forma imediata. Na educação, as mudanças também tiveram de acontecer e os professores foram conduzidos a refletir sobre suas práticas pedagógicas, a se reinventarem, tudo para atender as novas demandas pedagógicas junto às crianças.

Neste estudo, elencamos dois dos desafios mais pontuados pelos educadores do município de Ponta Grossa, neste período de pandemia: a organização pedagógica e o uso das tecnologias. Esses desafios dizem respeito tanto para comunicação de conteúdos educativos quanto para manter o vínculo afetivo com os educandos.

Os dados da pesquisa revelaram que, para os docentes, algumas adversidades na organização pedagógica ocorreram por conta da dificuldade em adaptar seus planejamentos às atividades remotas, em propor atividades lúdicas e desafiadoras que estivessem em consonância com a realidade da criança. Para dar maior visibilidade aos dados empíricos, optamos por apresentá-los utilizando fragmentos de alguns discursos que ilustram a posição dos sujeitos.

Quando questionados sobre como estava sendo a adaptação a um método inédito de ensino, alguns educadores colocam que

“acreditamos que superação seria a palavra-chave dessa nova fase, nos reinventamos para adaptar os conteúdos e as aulas para além da sala de aula”. Essa superação ocorre por conta das grandes demandas que aparecem no momento. *Afinal, ter que mudar rapidamente a realidade educativa em que vivíamos para uma nova realidade, que se encaixasse no distanciamento social que a pandemia exigiu, não é tarefa fácil.* No passado, isso seria inimaginável, principalmente na Educação Infantil, mas hoje os professores relatam que *“a cada semana é um novo desafio”*, complementando: *“Tem nos sido solicitado planejamentos com atividades que a criança tenha prazer em assistir e realizar, sendo compatíveis para o seu entendimento”.*

Para enfatizarmos os desafios enfrentados pelos educadores, apontamos: *“Penso que, na educação infantil, o papel do professor é essencial. Portanto, elaborar e enviar atividades que não vemos como é realizada e, muitas vezes, sem conhecer as crianças estava sendo uma dificuldade”.*

Como podemos constatar no discurso acima, há uma angústia por parte dos educadores por não poderem acompanhar a realização das atividades com as crianças, como em tempos anteriores era feito, no contexto de sala de aula. Expõem também, neste relato, a dificuldade em planejar atividades sem, muitas vezes, conhecerem o aluno, suas singularidades e a sua realidade social. Sem este conhecimento, fica difícil encaminhar o trabalho pedagógico de modo que favoreça a aprendizagem da criança.

Afinal, o docente que reflete sua prática pedagógica nunca é o mesmo após as aulas, ele observa como as crianças se comportam em relação à atividade proposta e, assim, pode planejar e replanejar sua prática. O prefixo RE está presente no cotidiano do profissional, pois ele (re)planeja, (re)vê, (re)pensa, (re)lê. Essas ações de repetição são constantes, e o que corrobora isso são as formações continuadas, como asseveram Rodrigues, Lima e Viana (2013, p. 30), parafraseando Freire (1996, p. 43): *“na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.*

Portanto, as formações continuadas, especialmente neste período pandêmico, de distanciamento social e ensino remoto, auxiliam o educador a se reinventar de forma rápida, a viver e aprender com o novo, a buscar meios de mediar o conhecimento, de modo a despertar a curiosidade e o entendimento do educando.

Como afirmam Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p.6 *apud* BHABHA, 2010), tudo o que é novo causa um sentimento “estranho”. Assustar-se com o “nunca visto” reside no fato de que a maioria dos conhecimentos está fora das pessoas. Por mais estudioso que o ser humano seja, que se esforce para aprender, ele sempre será surpreendido pelo desconhecido. Nesse momento, a sensação que sentimos nos conceitos da educação intercultural é denominada como “estranhamento”.

Logo, o que contribui para que haja a superação do estranhamento é a constante busca por novas informações, como podemos notar na continuação do discurso:

Trata-se de um ano atípico tanto para os professores como para toda comunidade escolar, os desafios são diários. Dessa forma, estamos participando de cursos online, capacitações, formações, palestras online, leituras e resenhas de textos de formação, assistindo as aulas do Programa Vem Aprender e fazendo anotações das atividades.

É notório, diante dos discursos apresentados, que a adaptação à nova forma de trabalho é a grande questão. “as demandas pedagógicas no atual período estão relacionadas a conhecer, reaprender, reinventar-se e se adaptar com essa nova prática pedagógica que passou do ensino presencial para o ensino remoto”. Sem dúvida, o (re)aprender constante faz relevante diferença no trabalho a ser desenvolvido com as crianças e impacta na formação do professor atual, reforçando, assim, a importância da formação continuada para os educadores.

Outro desafio pontuado pelos educadores diz respeito ao uso das tecnologias, já que muitos relataram suas dificuldades em utilizar equipamentos eletrônicos para a realização dos planejamentos, além da necessidade de ampliar a criatividade com o uso dos meios virtuais, com o objetivo de atender as necessidades das crianças; ainda, o sinal fraco da internet, o atendimento às

famílias pelas redes sociais, dentre outros fatores. Sem dúvida, um turbilhão de novidades invadiu a vida dos professores.

Nós, professores, encontramos vários desafios aos quais não estávamos acostumados, estamos procurando nos adaptar a essa nova fase por meio da tecnologia, ela é a base de tudo, é o recurso principal durante as aulas. Agora, a casa virou o local de trabalho, onde precisamos gravar uma brincadeira, uma história e temos que procurar coisas que os pais possam fazer em casa com as crianças. Tudo envolvendo a tecnologia. Além do atendimento através de redes sociais com as famílias e a dificuldade dos pais. Estamos gravando aulas, elaborando planejamento adequado para realização de atividades, produção e edição de vídeos, gravação das histórias, dos planejamentos/edição de videoaulas, relatório diário do programa vem aprender, leituras semanais direcionadas, estudando diversos textos sobre como trabalhar de forma adequada pedagogicamente, considerando os recursos tecnológicos. Enfim, precisamos ter criatividade, inventar e reinventar-se, criar sempre, dia após dia, vencendo os desafios e se adaptando às tecnologias para planejar e dar aula fora da escola. Mas, temos pouco tempo para realizar tudo e com o uso da internet, muitas vezes o sinal está fraco.

Machado (2013, p. 3758) discorreu, anteriormente à pandemia, que o recurso oferecido pela tecnologia é visto como auxiliar à prática pedagógica:

a tecnologia não é mais uma ferramenta isolada ou uma matéria a ser aprendida. Ela é, hoje, se bem utilizada, um recurso que permite aos professores incrementar sua prática pedagógica, aprimorando os processos escolares, transformando as aulas em momentos únicos de aprendizado para as crianças.

Entretanto, no ano de 2020, a ferramenta virtual não se tornou um recurso apenas optativo, mas essencial: “a internet, neste tempo, tem se tornado vital para o trabalho pedagógico e quando dizem que ela [a tecnologia] é a base de tudo, é o recurso principal durante as aulas”.

Não obstante ser a única opção viável e rápida para o momento, não podemos carregar a internet como a salvadora da pátria educativa. Como defende Oliveira (2020, p. 40): “não é pensar que a tecnologia é a panaceia para solucionar todos os problemas de aprendizagem. Tecnologia é meio, somente isto, meio, ferramenta, instrumento que capaz de acelerar o emprego da

tecnologia na educação” . Por isso, não é apenas a internet que mudará a nossa realidade, é necessário todo um conjunto de ações. Afinal, como a própria autora comenta, tecnologia é meio.

Considerações finais

Os resultados apontaram que, dentre as inúmeras adversidades enfrentadas durante a pandemia da Covid-19, destacam-se a organização pedagógica e a tecnologia. Ao conhecermos os desafios enfrentados pelas professoras no período, observamos que a palavra superação é evidenciada entre os sujeitos. Afinal, no início do processo, houve grande dificuldade para se adaptar à nova forma de encaminhar o trabalho com as crianças.

Diante da experiência inédita que representa uma pandemia, todos estavam inseguros a respeito de que caminho seguir. Entretanto, a partilha de experiências, ideias e estudos contribuíram para o processo e possibilitaram formas diferentes de olhar e encaminhar o trabalho. Assim, as professoras passaram a se reinventar e superar as dificuldades, contribuindo para a sua organização pedagógica.

O uso das tecnologias se sobressaiu como desafio neste contexto, haja vista que muitas professoras não tiveram formação que as ajudassem a trabalhar remotamente. Elas também mencionaram a falta de equipamentos adequados, a qualidade da internet para prosseguir com sua docência, a necessidade de expandir a criatividade para proposição das atividades, o contato com as famílias pelas redes sociais, a dificuldade das crianças em realizar as propostas, dentre outras situações que iam surgindo no cotidiano.

Por meio deste estudo, evidenciamos que as formações continuadas, principalmente no período de pandemia com distanciamento social e ensino remoto auxiliam os educadores a se reinventarem de forma rápida, a viverem e aprenderem com o novo, bem como a buscarem meios de mediar o conhecimento, de modo a despertar a curiosidade e o entendimento do educando.

À vista disso, o papel do professor, ao planejar e organizar sua ação educativa, consiste em auxiliar na busca de soluções e respostas para as curiosidades e os interesses do grupo, propiciando momentos em que a criança possa desenvolver-se, expressar-se, interagir e brincar.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAYDI, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2000.

BERBEL, Lucilene Mattos. **O trabalho docente na primeira etapa da Educação Infantil: as interações com o mundo letrado**. 2017. 186 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp - Instituto de Biociências, Rio Claro, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEFÈVERE, Fernando; LEFÈVERE, Ana Maria. **O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2.ed. Caxias do Sul: Edusc, 2005.

MACHADO, Márcia Regina. **A inclusão da tecnologia na educação infantil**. In: Congresso Nacional de Educação, 11., 2013. Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

MELLO, Suely Amaral. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da Costa; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:**

conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 87-96.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PASINI, Carlos Giovanni D.; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen C. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. Observatório Sócio Econômico da COVID. UFMS.2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-paraDiscussao09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf> Acesso em:03 set. 2021.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, [s. l], v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

ZABALLA, Antoni. **Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 224.

AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS BEBÊS

Gabrielli Nayara dos Santos Gonçalves
Izabelle Cristina de Almeida
Andréa Macedônio de Carvalho

Atualmente, têm crescido o interesse e a procura por escolas e/ou centros de Educação Infantil que disponibilizem turmas que atendam bebês. Assim, se faz necessário refletir sobre um espaço educativo pensado e organizado para receber essas crianças que por tanto tempo foram vistas e entendidas como sujeitos incompletos e incapazes. Em pesquisas sobre esta faixa etária, mesmo que ainda recentes, é possível compreender que “distintamente do que se pensava, eles estabelecem relações sociais com seus pares e não somente com os objetos, participam ativamente do seu entorno social” (GONÇALVES, 2014, p. 75).

Em vista dos direitos garantidos de frequentar espaços educativos preparados e pensados para os bebês, a Educação Infantil expressa seu importante papel social, uma vez que se configura como um lugar de vida coletiva, de acolhimento, de vivências, de novas aprendizagens, onde as interações e as brincadeiras devem se fazer presentes, bem como o cuidado, que é essencial nesta idade. Nesse sentido, precisamos compreender quem é esse bebê que tem chegado cada vez mais cedo às escolas de Educação Infantil, como ele interage, quais suas particularidades e especificidades, sua forma de linguagem, de comunicação e como se expressa nesses espaços.

Por muito tempo, os bebês foram estudados por áreas ligadas à saúde, como psicologia, neuropsiquiatria e medicina, e o interesse no campo da educação por pesquisá-los e conhecê-los ainda é tarefa recente (TEBET, 2019). Com o acesso cada vez maior dos bebês às

instituições de Educação Infantil, surge a necessidade de estudo e aprofundamento, conforme afirma Tebet (2019, p. 22): “a maior presença dos bebês em contextos coletivos de educação tem permitido que novas questões emergjam sobre seus processos de socialização e a sua ação na vida social, familiar e na relação com outros bebês”.

Cabe ressaltar que apenas a idade biológica não pode definir esse sujeito, pois existem fatores como experiências culturais que os acompanham e lhes conferem características próprias, interferindo diretamente em seu crescimento e desenvolvimento (BARBOSA, 2010). Como sujeito social e histórico, cada bebê tem sua singularidade e, inserido em sua família, faz parte da sociedade e carrega consigo cultura, valores e crenças. Assim, precisa ser considerado em todas as suas potencialidades, superando-se a visão de que são seres frágeis, incapazes e imaturos.

Coutinho (2017, p. 108) pondera que os bebês “apesar da pouca idade, têm interesses e pontos de vista, interagem, comunicam-se e atuam no e sobre o mundo”. Desde que nascem, são indivíduos com vontades, desejos, personalidades e aprendem de um jeito próprio, em cada idade. Outrossim, apresentam um ritmo e uma forma particular de ser e de comunicar, sendo capazes de desenvolver aprendizagens significativas, as quais permearão todo o seu processo educativo.

Barbosa (2010, p. 2) sustenta que

[...] eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história.

Neste sentido, os bebês que adentram nas instituições de Educação Infantil ampliam seus conhecimentos de mundo, uma vez que passam a conviver com diferentes pessoas e enfrentam situações que propiciam a construção de aprendizagens sociais e culturais, por meio das relações estabelecidas. Conforme aponta Coutinho (2017,

p. 108), “o cotidiano da creche pode ser para os bebês a possibilidade de que o novo se constitua a partir da relação com o outro, aspecto determinante no processo de torna-se humano”.

Dessa forma, o conhecimento sobre os bebês e suas especificidades é essencial para se realizar um trabalho significativo, pois, como afirma Barbosa (2010, p. 2), “para além de suas capacidades orgânicas, os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição”. Partindo das interações com o outro e com o meio, eles se expressam e aprendem, por isso, os espaços que lhes são destinados também devem ser pensados cuidadosamente, com vistas a propiciar novas descobertas e experiências. Esse processo de formação da inteligência e da personalidade não acaba na primeira infância, mas nela começa, de modo que organizar as experiências que as crianças vivem na creche é importante para promover essa formação em suas máximas possibilidades (MELLO, 2017, p. 42).

É por meio de seu próprio corpo que o bebê vai experimentar e conhecer o mundo à sua volta, seja pelo olhar, gestos e movimentos, que são determinantes para que ele se descubra enquanto sujeito. Neste contexto, “A docência com bebês, assim, é marcada por relações que envolvem uma intensa interação entre professora e bebês, e também dos bebês entre si” (SILVA, 2018, p. 28). Uma vez que eles ainda não têm o domínio da fala, diferentemente de crianças maiores, é preciso exercitar um olhar e uma escuta aguçada sobre eles, mantendo sempre uma comunicação ativa, permeada pelo olhar e entendimento de que o corpo se expressa e se comunica. Silva (2018, p. 26) considera que “torna-se imprescindível que as professoras atentem para a dimensão corporal, tornando essa relação menos verticalizada, enxergando os bebês para além do corpo físico”.

Para além das questões biológicas, o modo de o bebê se inserir e se expressar no mundo, portanto, precisa ser priorizado nas ações pedagógicas, considerando-se, ainda, que esse corpo não é estático, mas encontra-se em constante movimento e irá gestar as

significações do aprender, segundo Almeida (2018). Logo, constitui-se como matriz básica da aprendizagem infantil.

Neste seguimento, entram as brincadeiras e os jogos, os quais ocupam papel principal na vivência como parte do universo infantil, cujo pensamento constitui-se primeiramente sob a forma de ações, transformando em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente. Considerar esse corpo em movimento nas relações que se estabelecem entre os bebês e o seu meio, e entre si e os outros, “é também compreender quem é esse bebê, pois esse corpo é seu espaço de vida, o corpo que abriga a história de um sujeito” (ALMEIDA, 2018, p. 20).

Por isto, o corpo, os movimentos e as brincadeiras precisam estar atrelados ao trabalho do professor com o bebê. Brincando, eles se movimentam, expressam suas vontades, potencializando-se a sua aprendizagem. A partir da necessidade de brincar, que lhes é inerente desde que nascem, os bebês e crianças pequenas tem esse direito garantido como sua atividade principal (FOCHI; FOCESI, 2018). Logo, o brincar é uma especificidade inerente às crianças pequenas na creche, e com os bebês isso também precisa ser valorizado, já que a criança aprende enquanto brinca: “é brincando que a criança experimenta o mundo adulto e representa sobre sua compreensão” (CAMARGO; DORNELLES, 2020, p. 136).

Em conformidade com esses estudos, é imprescindível propiciar tempo e espaço para as brincadeiras dentro da escola de Educação Infantil, e proporcionar espaços lúdicos, com materiais diversificados, potencializa esse movimento. O brincar livre também deve ser valorizado, como por exemplo permitir que os bebês explorem os espaços e manipulem os materiais concretos, sem interferência direta do adulto, o que contribui para sua autonomia e desenvolvimento.

Tomando as palavras de Soares (2020, p. 50),

O movimento autônomo satisfaz a necessidade de constante atividade dos bebês, no ritmo individual, em cada etapa do desenvolvimento favorece a relação existente entre a motricidade e o desenvolvimento cognitivo e afetivo. [...] O deslocamento livre facilita a percepção do espaço e o interesse

pelo entorno, deixando que a própria criança escolha a posição que adotará para manipular os objetos ou ficar atenta ao seu redor. Também auxilia a construção do esquema corporal correto e da segurança à criança, que aprende a aprender e a realizar até o fim, o que começou.

Nesse sentido, é importante estabelecer uma comunicação ativa e carinhosa com os bebês, para que se sintam acolhidos e seguros para explorar o ambiente planejado para eles e todas as possibilidades que lhes são ofertadas, de maneira livre e autônoma, pois isso contribui para que formem uma imagem positiva de si mesmos, do mundo e de quem está à sua volta.

Tal comunicação deve ser constante, porque, ainda que não verbalizem, eles estão captando o que ocorre no entorno, são informações que vão sendo incorporadas, determinando suas ações no espaço. Em contrapartida, um bebê inseguro, que não é compreendido e atendido em suas necessidades, certamente precisará passar mais tempo sob a atenção de um adulto, deixando-se, dessa forma, de estimular sua autonomia. Para que essa comunicação aconteça significativamente, importam os vínculos com os bebês numa relação recíproca, permeada por interação, confiança e colaboração durante as atividades proporcionadas em sua permanência na escola, as quais devem ser cuidadosas e conscientes. Aliada a essa comunicação, a escuta também ganha um novo significado, e “exige presença, observação das crianças e acompanhamento dos movimentos” (GOMES, 2015, p. 27).

É na relação de reciprocidade com os gestos e as falas do adulto, que o bebê vai se inserindo na cultura e apropriando-se dela, aprendendo o que é comunicar-se. Dessa forma, um vínculo de confiança, de segurança afetiva será a sustentação para o desenvolvimento de um sujeito seguro de si mesmo, que pode se expressar com competência e procurar respostas a suas indagações, porque foi escutado em suas necessidades (SOARES, 2020, p. 24).

Logo, pensarmos nos bebês é nos atentarmos para os cuidados que emergem nesta faixa etária, no sentido de que, embora sejam seres potentes e em pleno desenvolvimento, precisam de cautela, uma rotina estabelecida, como a alimentação, a higiene e o sono, aspectos

inerentes às ações educativas. A boa qualidade de tais cuidados fornece a garantia de que as necessidades essenciais da criança sejam satisfeitas e, de acordo com Falk (2016, p. 30), “que ela conheça o sentimento de segurança e confiança ligado às experiências positivas nos diversos momentos da sua vida cotidiana”.

É no contexto dessa indissociabilidade que buscamos enfatizar a indispensável e íntima relação entre o cuidar e o educar que permeiam o trabalho educativo na creche.

A indissociabilidade entre o cuidar e o educar

Uma questão que emerge quando tratamos de bebês que frequentam a escola de Educação Infantil é a concepção entre o cuidar e o educar. Por vezes, a creche é definida como um local onde eles permanecem apenas para serem cuidados enquanto seus responsáveis estão trabalhando, e o educar é somente tarefa da família.

Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs apontam para a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, entendendo o cuidado como algo intrínseco ao processo educativo. Segundo o documento, “as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a educação em sua integralidade” (BRASIL, 2010, p. 19).

Assim sendo, corroboramos que cuidar e educar são características próprias das escolas de Educação Infantil, pois todo ato de cuidado é também uma forma de educar e de ensinar. Quando uma criança está sendo alimentada, ela está aprendendo como deve utilizar uma colher, como se relacionar com o alimento; quando é trocada, ela está aprendendo sobre como ocorre sua higienização, sobre as relações humanas. Segundo Padilha e Moretti (2015, p. 2),

O cuidar e o educar são duas atividades que se completam, é difícil educar uma criança sem cuidá-la, e por outro lado, ao cuidá-la, já está sendo educada. O cuidado físico está inserido em um contexto. E o berçário tem de cumprir também o papel educacional. O professor de berçário deve estar preparado para trabalhar com as crianças pequenas, possibilitando as “experiências significativas” – com historinhas e músicas, nas brincadeiras e durante as refeições, tornando-as desde cedo atores principais de suas aprendizagens.

Dessa forma, evidencia-se tal indissociabilidade na medida em que, cuidando, também se ensinam muitas coisas, e é preciso romper com a ideia de que os bebês estão na escola somente para serem trocados e alimentados na hora certa. É indispensável articular os dois campos teóricos, assegurando o cuidado que é uma necessidade biológica do ser humano e a educação como um processo de inserir o bebê no mundo (BARBOSA, 2010).

Em suma, cuidado e educação, quando trabalhados dessa maneira, contribuem fortemente para o desenvolvimento pleno dos bebês, por menores que sejam. São os cuidados que lhes fornecem as primeiras socializações e aprendizagens de vida, e por meio dos diálogos que se estabelecem entre a professora e o bebê durante as ações cria-se o vínculo educativo.

Reportamos as afirmações de Falk (2016, p. 38) a esse respeito:

Se durante os cuidados o educador se aproxima com atenção e delicadeza da criança, mesmo que ela seja muito pequena; se lhe explica de início tudo aquilo que está fazendo e acontecendo com ela; se ela sempre se empenha em compreender os sinais e as manifestações pelas quais a criança expressa seus desejos e necessidades, ela cria a possibilidade de que, independentemente da sua idade, ela “intervenha”, por sua vez, no processo de cuidados e na maneira de satisfazer as suas necessidades. Estimulando a participação da criança e graças às palavras com as quais o educador explica o que está fazendo, mesmo que para os bebês recém-nascidos, observando suas reações, formulando palavras em reconhecimento às suas ações e realizações, ela ajuda a criança a perceber a si mesma, a se conhecer, a se expressar e, portanto, a se afirmar como pessoa. [...] O conhecimento e o investimento mútuo crescem durante o processo de desenvolvimento da criança.

A autora ressalta a importância do diálogo nos momentos de cuidado e a contribuição educativa que pequenas ações podem favorecer para o desenvolvimento do bebê, como o tom da voz, a maneira de tocar, as palavras utilizadas, tudo contribui para que ele se aproprie de si mesmo, tome consciência do seu próprio corpo e adquira conhecimento do mundo que o cerca.

Portanto, toda ação de cuidado é uma ação educativa, de modo que é essencial que os bebês sejam, desde cedo, instigados a interagir nos momentos da rotina diária, de maneira respeitosa e afetiva. O diálogo deve ser agradável e os gestos delicados, acompanhando sempre o ritmo do bebê (SOARES, 2020), pois isso contribui para despertar a fala. Quando nos comunicamos durante as ações realizadas, permitimos que ele “[...] capte a intencionalidade por trás das palavras e compreenda aos poucos o seu sentido” (SOARES, 2020, p. 23). Conseqüentemente, ao cuidar, também estamos educando.

Assegurar que sejam bem cuidados, alimentados na hora correta, higienizados sempre que necessário, tenham momentos de sono respeitados, é favorecer a sua aprendizagem. Ao contrário, sentem-se estressados e não motivados a participar das propostas pedagógicas planejadas para eles, deixando, assim, de explorar, investigar e aprender. Uma criança cujas primeiras demandas são atendidas apresenta predisposição a se desenvolver de maneira integral. Organizar uma rotina flexível, levando em conta suas particularidades, especificidades, planejando e organizando os espaços, favorece o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Rotina, ambientes e planejamento

O cotidiano da creche é composto por momentos e ações que compõem a rotina dos bebês, e os tempos e espaços que lhes são destinados requerem conhecimento sobre quem eles são, quais as suas especificidades, necessidades e a intencionalidade no planejamento desenvolvido, reconhecendo-os em sua inteireza.

Quando o planejamento do ambiente educativo, a escolha dos materiais e as propostas pedagógicas são ponderados de forma propositada, partindo do reconhecimento e da escuta da criança, criam-se recursos potencializadores de aprendizagem. De acordo com Schmitt e Martins Filho (2017, p.137), “todas as ações realizadas com os bebês durante seu tempo de permanência na creche devem ter intencionalidade. Precisam ser planejadas, pensadas e registradas”.

Tendo os bebês o cuidar e o educar como uma especificidade significativa nesta faixa etária, o tempo com eles compreende alimentação, troca de fralda, banho, sono, que devem ser respeitados conforme o perfil de cada criança, e as brincadeiras e interações, que são importantes para o desenvolvimento social, cognitivo e motor. Nesse sentido, é a percepção das professoras que permite que esses momentos sejam planejados: “é sendo perceptível que o professor saberá o melhor horário do banho, a melhor posição para o sono, a compreensão dos choros, a temperatura e textura dos alimentos, a disposição dos brinquedos e objetos na sala” (DAGNONI, 2012, p.4).

A rotina da alimentação dos bebês, por exemplo, precisa ocorrer com tempo suficiente e de forma respeitosa e tranquila. É quando começam a aprender sobre alimentação saudável, conhecer variados alimentos, segurar a mamadeira ou o copo sozinhos, utilizar talheres etc. Conforme os Referenciais Curriculares Municipais da Educação Infantil, “tudo isso contribui não só para a satisfação das necessidades nutricionais, como também emocionais que envolvem o processo de alimentação” (PONTA GROSSA, 2020, p. 40). Nesse momento, a educadora estabelece um vínculo afetivo com o bebê, sendo necessário alimentar um de cada vez para que a ação não se torne mecânica. Vale salientar que o bebê não deve ser forçado a comer mais do que precisa ou quando já demonstra estar satisfeito, para que a alimentação não se torne estressante, e sim algo prazeroso e de aprendizagem (SOARES, 2020).

A troca de fraldas é mais uma ação que envolve a rotina na creche e necessita de tempo adequado, sutileza e sensibilidade, não devendo ocorrer com pressa. Os bebês precisam ser avisados do que está acontecendo, que estão sendo levados até o trocador e o que será feito na sequência, como a retirada da roupa, fralda suja etc. Ainda que sejam muito pequenos, a professora pode solicitar a sua ajuda para realizar algumas ações, como levantar os braços para vestir a roupa; assim, eles se sentirão valorizados e, na medida em que forem crescendo, participarão voluntariamente dos seus momentos de cuidados (SOARES, 2020), contribuindo para o seu próprio desenvolvimento. Assim também ocorre na hora do banho, em que os bebês precisam entender o que está sendo feito e podem ser incentivados a participar de ações que os envolvem, com afeto e diálogo, o que lhes transmite segurança. Por isso, é essencial que o tempo dentro da rotina seja planejado intencionalmente, priorizando-se a qualidade dos cuidados e sua importância para o pleno desenvolvimento.

Outra ação na rotina é a hora do sono ou repouso, a ser planejada priorizando-se as particularidades da criança. As instituições devem reservar um momento do dia para o repouso, que não se restringe ao ato de dormir, mas que considere as necessidades e o ritmo de repouso, o que varia entre cada criança (PONTA GROSSA, 2020). O bebê não deve ser forçado a dormir quando não sente necessidade, mas aprender a compreender que, durante a rotina, existe uma pausa destinada ao descanso e que, depois, ele pode retomar a brincadeira. É por meio da percepção que a professora saberá se o bebê precisa dormir naquele momento, e aos poucos ele irá aprendendo a regular seu próprio sono (SOARES, 2020).

Partindo-se da apreensão a respeito dos bebês, que envolve os tempos da rotina na creche, os espaços necessitam ser planejados e organizados para proporcionar, além dos cuidados diários, atividades e propostas pedagógicas que desafiem os bebês a descobrirem e explorarem, potencializando seu desenvolvimento, aprendizagem e autonomia. Gobbato (2011, p. 18) define que “os

espaços não são apenas pano de fundo, mas contextos importantes disparadores de outras possibilidades dos fazeres dos bebês na escola; são sem dúvidas um elemento pedagógico na educação da primeira infância”.

Um ambiente bem planejado é rico em condições para oferecer diversos estímulos, o que representa segurança para os bebês que já conseguem se locomover sozinhos, promovendo sua autonomia, bem como o aconchego para aqueles que ainda não se locomovem ao se sentirem acolhidos. Assim, o ambiente deve favorecer a interação dos bebês com o meio e entre si, permitindo que se movimentem e brinquem livremente. O brincar livre nesta faixa etária é essencial, e o bebê só se sente seguro quando estabelece um vínculo profundo com a professora durante os momentos de cuidado e quando entende que, mesmo que ela não esteja presente na ação, estará lá para o que ele precisar. Assim, poderá brincar, interagir e explorar o ambiente de muitas maneiras (SOARES, 2020).

Em seus estudos a respeito dessa representação, argumenta Fochi (2015, p. 109),

O adulto é uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie as condições adequadas para ela se desenvolver. Contudo, a criança também precisa que lhe seja ofertado tempo para realizar suas conquistas, aprender e descobrir sobre o mundo, sendo possível com um nível de intervenção adequado.

Assim sendo, o brincar livre demanda considerar o espaço destinado aos bebês, que devem ser amplos o suficiente para eles circularem e se movimentarem, exercendo suas habilidades motoras, ou ao ar livre, junto à natureza, sempre que possível. Neste contexto, permitir possibilidades de exploração com materiais diversificados, como água, sementes e areia proporciona experiências variadas (SOARES, 2020).

Os materiais não estruturados devem ser priorizados para se trabalhar com os bebês, pois estimulam a criatividade e a imaginação, como: argolas, blocos de madeira, cestos de palha,

colheres, potes, bacias, bolas, funis, garrafas com grãos dentro, peneiras, caixas de papelão de vários tamanhos, lenços, pincéis, entre outras infinitas possibilidades. No entanto, devem sempre estar em conformidade para se prezar pela segurança dos bebês, ao manusear e explorar. As crianças precisam repetir as brincadeiras até esgotarem suas possibilidades. Para Soares (2020, p. 42), “os objetos não devem ser trocados aleatoriamente e devem permanecer no espaço reservado ao brincar, durante o tempo em que as crianças demonstrarem interesse, para só então serem substituídos”.

Planejar para os bebês requer considerar questões pertinentes à sua faixa etária, que se diferencia das crianças maiores, pois, como afirma Silva (2018, p. 26), “trata-se de uma docência que envolve ações de educação e cuidado que se entrelaçam com o corpo e as emoções de maneira mais intensa”. Dessa forma, o foco dos planejamentos e rotinas das professoras precisa ser os bebês, pois é considerando-os em todas as suas especificidades e potencialidades que os tempos e espaços poderão ser organizados, de maneira a lhes proporcionar qualidade e ambientes educativos adequados.

As possibilidades da prática pedagógica com bebês

Ao considerarmos os bebês como seres ativos, potentes, capazes de aprender, brincar, interagir e explorar os ambientes e os materiais de diferentes formas, abre-se um leque de possibilidades do que pode ser proporcionado a eles nos tempos e espaços da creche, de acordo com as especificidades desta faixa etária.

Nesse sentido, a formação dos docentes para este público deve ser contínua, para que eles se atualizem por meio de novos estudos, pesquisas, metodologias e propostas para aprimoramento de seu trabalho. Assim, partilharão novas experiências e possibilidades que abordem os bebês e contribuam para o seu pleno desenvolvimento. Para tanto, indica-se buscar na literatura autores que discutem os bebês e os espaços da escola, com propostas e materiais que podem ser produzidos com eles e proporcionados a

eles, no sentido de como utilizar o ambiente a favor dessa aprendizagem.

Nesse sentido, Fonseca e Bolzan (2017, p. 284) afirmam que,

[...] primordialmente, precisamos atentar para o fato de que a brincadeira é a atividade principal das crianças e que, sendo assim, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola da infância precisa partir de propostas em que, brincando, as crianças sejam desafiadas a estabelecer relações e atribuir sentido e significado ao que veem e vivem.

Os bebês menores, que ainda não têm o domínio corporal para sentar-se, engatinhar ou andar podem ser estimulados através de brinquedos e objetos, como um simples pano de algodão colorido, disposto a uma distância em que ele consiga alcançá-lo sozinho, deitado de costas, pois assim ele mesmo poderá explorar esse objeto e fazer suas descobertas (KÁLLÓ; BALOG, 2017).

Esses objetos, entre outros, vão sendo disponibilizados na medida em que a professora for observando o grupo de bebês e em que mais eles vão demonstrando interesse, dando o tempo necessário para que explorem, até que o foco comece a se deslocar para outras coisas. Nesse momento, vão se ofertando outras opções. Quando o bebê vai adquirindo novas posturas, como quando, por exemplo, aprende a sentar ou engatinhar, os objetos também podem ser trocados, favorecendo essa nova postura (SOARES, 2020).

Ainda quanto ao espaço, o chão precisa ser uma superfície firme, sem revestimentos, para que os bebês não tenham interferências em sua mobilidade e aprendam desde cedo a movimentar-se com cuidado e prudência. A superfície mais rígida também contribui para que os brinquedos não percam suas propriedades, como rolar, ficar em posição vertical ou produzir sons (KÁLLÓ, 2017).

Além dos momentos do brincar livre e da exploração dos ambientes e objetos não estruturados, é importante ofertar aos bebês as várias linguagens artísticas, como por exemplo, teatro, música e artes plásticas, que favorecem às crianças oportunidades

para expressar seus sentimentos e emoções, antes mesmo de terem o domínio da fala ou vocabulário que permita se expressar verbalmente de maneira mais organizada (SOARES, 2020).

O desenho, para a criança, é uma atividade essencial, uma possibilidade interessante e, para isso, é preciso que se prepare o ambiente e selecionem os materiais necessários, dispostos de maneira convidativa, de acordo com a faixa etária. Essas atividades devem ser prazerosas. Podem ser utilizadas tintas comestíveis, pincéis, canetas ou gizes grossos, rolinho, pedaços de espuma que permitam que tenham controle sobre eles, desenvolvendo sua coordenação motora fina; os papéis devem ser grandes o suficiente para que os gestos e movimentos corporais possam ser amplos. Também podem ser utilizados como suporte para essa criação artística paredes de ladrilho, chão de cimento, caixas de papelão, embalagem de pizza, papel kraft, plástico bolha, tecido, pedras, casca de árvores, recursos que fujam somente do papel comum e ampliem a criatividade (SOARES, 2020).

As tintas e outros materiais artísticos, como massinhas de modelar e gizes para colorir, podem ser produzidos artesanalmente, até mesmo com a ajuda das crianças, utilizando-se elementos naturais como terra, areia, café, raiz de cúrcuma, semente de urucum, colorau, beterraba, espinafre, entre outros, que são fáceis de encontrar. É importante que as crianças tenham essas experiências de maneira livre, no seu próprio tempo e ritmo, explorando e criando, sentindo os materiais e entendendo cada um deles e suas possibilidades.

Essas são algumas opções que podem ser realizadas nas turmas de bebês, aproveitando-se o espaço com recursos simples, que podem ser adaptados conforme a faixa etária, respeitando-se o ritmo e a individualidade de cada um. Cabe aos professores buscarem se aperfeiçoar e conhecer cada vez mais os bebês e suas potencialidades, cooperando de maneira assertiva para a aprendizagem e desenvolvimentos dessas crianças.

Considerações finais

Por muito tempo, os bebês foram caracterizados como sujeitos impotentes e incapazes, mas a partir dos estudos recentes, revelou-se que eles são capazes de aprender e se desenvolver quando as práticas pedagógicas levam em conta as suas especificidades. Portanto, é imprescindível que os profissionais atuantes nesta faixa etária tenham conhecimento sobre os bebês em sua inteireza, a fim de que suas práticas pedagógicas tenham intencionalidade. E, para tanto, deve-se buscar essa formação específica.

Ao adentrarem no espaço da Educação Infantil, os bebês imprimem marcas únicas que perpassam toda a organização do cotidiano, dos espaços, das ações, das relações, da linguagem, das interações. Eles manifestam preferências, fazem escolhas, se expressam corporalmente. o que demanda dos professores um posicionamento diferenciado de escuta. Educar bebês não é apenas aplicar um projeto pedagógico, mas colocar-se física e emocionalmente à disposição das crianças, exigindo do adulto comprometimento e responsabilidade (BARBOSA, 2010).

Preocupar-se com as ações voltadas aos bebês é extremamente importante, pois é a fase da vida em que eles começam a descobrir e interagir com o mundo à sua volta, é quando ocorrem suas primeiras aprendizagens e estabelecem relações com o outro e com o meio.

Este estudo traz um debate que circunscreve o cotidiano das escolas e deve continuamente permeá-las, a fim de que elas que estejam aptas a receber e acolher os bebês que adentram cada vez mais cedo nessas instituições. É essencial que se pense sobre novas possibilidades, novos modos de organizar os tempos e espaços que contemplem esses bebês, considerando suas especificidades para que, assim, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem sejam potencializados.

Referências

ALMEIDA, I. C. 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) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL - CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG, 2010. p. 1-17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEIs**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMARGO, D.; DORNELLES, L. V. A qualidade da educação de crianças e algumas possibilidades com base no brincar, no corpo e no movimento. *In*: CAMARGO, D.; PEROZA, M. A. R.; WOYTICHOSKI, C. A. (org.). **Realidades, diálogos e perspectivas na educação das infâncias**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. cap. 2. p. 115-141.

COUTINHO, A. M. S. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 105-114, set./dez. 2017.

DAGNONI, A. P. R. As rotinas no berçário: o banho é a pior hora. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 4., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos [...]** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/970/313>. Acesso em: 17 fev. 2022.

FALK, J. (org.). **Abordagem Pikler**: educação infantil. Tradução de Guillermo Blanco Ordaz e Carmen Moraes. 2. ed. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FOCHI, P. **Afinal o que os bebês fazem no berçário**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, P. (org.). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GOBBATO, C. **Os bebês estão por todos os espaços: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**. 2011, 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOMES, M. Q. Sobre docência e ser professora de bebês. **Revista Eventos Pedagógicos**, UNEMAT, v. 6, n. 3, p. 17-19, ago./out. 2015.

GONÇALVES, F. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. 2014, 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KÁLLÓ, É.; BALOG, G. **As origens do brincar livre**. Tradução de Taís Cesca. São Paulo: Omnisciência, 2017.

MELLO, D. T. de; CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S. (org.). **Formação para a docência na educação infantil: pedagogias, políticas e contextos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

PADILHA, D. B.; MORETTI, L. H. T. O cuidar/educar a criança na creche/berçário. **Psicologia**, São Paulo, p. 1-14. 20 set. 2015. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0910.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil**. Ponta Grossa/PR, 2020.

SCHMITT, A. S.; MARTINS FILHO, A. J. Práticas educativas e pedagógicas com bebês: múltiplas possibilidades no cotidiano de creches. **Revista Humanidade e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 129-139, 2017.

SILVA, I. R. da. **As dinâmicas corporais na docência com os bebês**. 2018, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. 2. ed. São Paulo: Omnisciência, 2020.

TEBET, G. (org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

O LUGAR DOS BEBÊS NA POLÍTICA CURRICULAR

Angela Scalabrin Coutinho
Janete de Fátima Ferreira Caldas

Introdução

O propósito deste texto é abordar a Educação Infantil tendo como ênfase o grupo dos bebês como caminho estratégico para analisar as questões pertinentes à sua presença ou ausência, assim como o seu lugar de pertencimento na política curricular. Os estudos basilares foram pautados no campo teórico da Sociologia da Infância¹, em que se destacam os conceitos de agência e protagonismo das crianças. A base metodológica se situa na pesquisa bibliográfica, a partir de autores/as que dialogam com a temática, e em uma breve análise da política curricular nacional, considerada como uma importante fonte de dados para a discussão e as considerações.

Dentre outros aspectos, o estudo revelou que, desde que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, uma de suas maiores demandas tem sido pensar a prática educativa apropriada à educação das crianças, inserindo, nesse debate, a política curricular e os documentos originados dessa política. Tanto nos dias atuais quanto no passado, é possível perceber a forte influência das práticas realizadas com as crianças maiores (4/5 anos) no cotidiano dos bebês, práticas estas orientadas por documentos curriculares que não contemplam esse grupo numa perspectiva educacional que leve em conta as suas particularidades.

Nesse sentido, a pergunta que orienta este texto é: qual o lugar dos bebês na política curricular? Para respondê-la, o texto está organizado em três seções, além do texto introdutório e das

¹ Este texto emerge dos estudos desenvolvidos no âmbito da disciplina de doutorado: Infância e Relações Geracionais (UFPR/2021).

considerações finais. Na primeira seção, contextualiza-se a temática dos bebês. Na segunda seção, delinea-se quem são os bebês e articula-se a discussão aos estudos do campo da Sociologia da Infância. Por fim, na última seção, situamos os bebês nas políticas curriculares, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Contextualizando a temática dos bebês

A ideia do bebê visto como um sujeito interessado em interagir com os outros, com os adultos e com tudo ao seu redor, utilizando sons, balbucios, gritos, olhares, como expressões que são a sua linguagem, e que nos comunicam seus gostos, iniciativas, interesses, ações e relações, pode ser considerada como uma construção bastante recente, tanto na sociedade quanto nas instituições educacionais (COUTINHO, 2016; TEBET, 2019; RODRIGUES, 2019).

As preocupações com o cuidado e a educação das crianças, desde bebês, em instituições educacionais passou por um processo de desocultação a partir da promulgação da Constituição Federal (1988), que, ao prever o atendimento em creches para crianças até 3 anos de idade e em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos², ampliou, no cenário brasileiro, o repertório dos direitos da criança, ganhando reforço a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB-9394/1996 (BRASIL, 1996). Ao reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a LDB elevou as instituições ao patamar de integrantes do campo educacional e, portanto, passaram a configurar como espaços educativos, com novas possibilidades de organização das experiências de cuidado e educação destinadas aos bebês e às crianças pequenas.

2 Destaca-se que, atendendo a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, houve modificação no artigo 29 da LDB (9394/1996), que trazia a idade de 6 anos como o último ano da Educação Infantil, enquanto, na mesma LDB atualizada em 2013, a idade foi reduzida para até 5 anos (BRASIL, 2013).

Os textos legais apontados e os documentos que decorreram deles provocaram uma significativa ampliação do acesso das crianças de 0/3 anos às instituições educacionais públicas, causando a preocupação com um currículo em atendimento às especificidades do grupo de 0 a 5 anos de idade (FARIA; PALHARES, 1999).

Considerando-se que, no Brasil, a Educação Infantil se organizou de uma forma desvinculada da escola e dissociada de uma intencionalidade pedagógica que apresentasse características de currículo apropriado para esse seguimento, ela acabou se identificando com o processo de escolarização, na medida em que a identidade da Educação Infantil ora tendenciava para a escolarização/preparação para o Ensino Fundamental, ora para o assistencialismo, o que restringiu a criança a um “sujeito escolar” em detrimento do “sujeito criança” (LIMA; RODRIGUES, 2020, p. 21).

Os documentos curriculares pautam as discussões em torno da elaboração de propostas pedagógicas, colocando ênfase aos processos educativos destinados às crianças maiores, por vezes privilegiando as ações com esse grupo (BRASIL, 2009a).

Assim, ainda que os bebês e as crianças pequenas estejam presentes na Educação Infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária (BARBOSA, 2010, p.1-2).

Apesar dos estudos no campo da Educação Infantil demonstrarem preocupação com a educação das crianças bem pequenas, durante muitos anos “os estudos e as propostas educacionais foram pensados, quase que exclusivamente, para as crianças entre quatro e seis anos” (BRASIL, 2009a, p. 28), fato que pode ter repercutido na construção de um “(des)lugar” dos bebês na Educação Infantil,

[...] quer seja em nível macro, como no âmbito das políticas públicas que privilegiam vagas e recursos para outros níveis de ensino, ou em nível micro, com sua expressão em vivências no cotidiano da escola infantil pautadas pelo não lugar de participação dos bebês (GOBBATO, 2011, p.21).

Na década de 1990, emergiram novos campos de estudo da infância que proporcionaram interpretações diferenciadas a respeito das relações sociais entre adultos e crianças ou, então, entre grupos de pares infantis, o que modificou a compreensão dos processos sob os quais as crianças se apropriam dos mundos sociais em que vivem (MÜLLER; NASCIMENTO, 2014). Nesse campo teórico, “as crianças são estudadas sob o enfoque de agentes nas relações sociais, e a infância como grupo social fundamentalmente implicado nos processos sociais relacionais” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2014, p. 47).

Esses estudos têm se destacado, sobretudo, por propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos, e mobilizar o debate acerca dos conceitos de socialização dentro deste campo. Essa perspectiva precisa considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças (CORSARO, 1997). Tal noção de socialização nega a visão em torno das crianças “como sujeitos passivos de estruturas e processo sociais dos adultos” (JAMES; PROUT, 1997, p. 5) e considera o modo como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares.

A Sociologia da Infância aborda a infância enquanto uma categoria plural vivida de diferentes formas por cada criança, a depender do contexto histórico, social e cultural do qual participam. Ao mesmo tempo, se contrapõe aos modos como “a infância e as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância” (SARMENTO, 2005, p. 361), proporcionando uma visão de crianças autônomas, “com suas vidas em andamento, desejos e necessidades” (CORSARO, 1997, p. 18).

Entretanto, no que se refere aos documentos orientadores das práticas com as crianças na Educação Infantil e, por conseguinte, com os bebês, estes não consideram (ainda) tais estudos e colocam centralidade no desenvolvimento, numa perspectiva cognitiva e etapista, baseando-se em áreas como a Psicologia. Assim, a educação das crianças pequenas acaba seguindo o curso da escolarização, já se pensando numa aprendizagem acadêmica futura. Essa visão normativa dos bebês e das

crianças, advinda de uma pedagogia da escolarização, influenciou as concepções de criança, desde bebês, e de infância, uma vez que estas áreas orientam as práticas educativas.

Em seus estudos, Tebet e Abramowicz (2014) pontuam que os bebês continuam ocupando apenas uma condição marginal em algumas teorias, o que significa dizer que o que é pensado para as crianças maiores, em termos de educação e cuidado, não produz o mesmo efeito entre os bebês. Muitas vezes, ignora-se que os bebês “possuem competência social para se relacionarem e que essa competência é desenvolvida na relação com todo o entorno social, o que implica a ação dos adultos” (COUTINHO; VIEIRA, 2020, p. 4), no sentido de se colocar disponível para o bebê em atenção às suas experiências, e não somente às suas necessidades físicas.

Neste sentido, compreender que essas características são próprias do modo de ser, de viver e de se expressar dos bebês constitui uma premissa para a elaboração de documentos curriculares, uma vez que a produção de conhecimentos sobre os bebês difere dos conhecimentos sobre a aprendizagem das crianças maiores, especificamente a compreensão das suas ações, interações, linguagem corporal e expressões diversas, que precisam estar presente tanto nas propostas curriculares quanto no cotidiano dos bebês.

Portanto, torna-se necessário construir um entendimento teórico sobre o bebê como um grupo específico, que carece de conhecimentos e ações para além daquilo que faz referência às crianças maiores. No entanto, entenda-se que isso não representa mais uma dicotomização na Educação Infantil, mas um modo diferenciado de interpretar as necessidades educacionais dos bebês.

Quem são os bebês? um debate articulado aos estudos da Sociologia da Infância

Na Educação Infantil, o grupo dos bebês apresenta particularidades distintas em relação ao grupo das crianças maiores (4/5 anos). Durante muito tempo, devido a não comunicação pela fala e ao pouco entendimento acerca da

expressividade corporal e gestual dos bebês, eles foram negligenciados no interior das instituições, “que reforçavam uma suposta incapacidade relacional dos bebês com o mundo físico e social. Essas concepções, junto com as ideias de creche como ‘mal necessário’ [...] formavam um terreno fértil para práticas que também ajudavam a constituir um bebê pouco ativo” (SOARES; PANTONI, 2009, p. 6).

Por conseguinte, ao analisarmos a presença ou a ausência dos bebês e o seu pertencimento na política curricular, entendemos que é preciso definir a partir de qual campo teórico concebemos quem são os bebês. Nossos estudos têm como base teórica a Sociologia da Infância e, desta forma, combinamos os/as autores/as que, em interlocução teórica, sustentam as análises sobre o tema da infância e dos bebês enquanto constructo independente em relação às crianças maiores, no quesito educacional. Neste contexto, mobilizamos os/as autores/as: Sarmento (2005); Prout (2010); Corsaro (1997); Alanen (2009), entre outros/as que discutem a temática.

Conforme afirmam Tebet e Abramowicz (2014, p. 45), “este movimento de tomar a criança e a infância como perspectiva analítica, colocando-as no centro do campo teórico, vem sendo denominado Sociologia da Infância e/ou estudos da criança”. A partir dos estudos de Leena Alanen, as autoras afirmam que “as crianças são como agentes nas relações sociais e a infância como grupo social” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2014, p. 47).

As contribuições dos estudos da infância trazem grandes vantagens para as pesquisas sobre bebês, pois eles são tidos como sujeitos de interesse da Sociologia da Infância, na medida em que esta apresenta um conceito de infância e criança “que significou o abandono de uma concepção universal e de desenvolvimento de criança” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2014, p. 45).

Tais aspectos podem iluminar os estudos sobre os bebês, tendo em vista a entrada de outros conceitos nesse debate, como “a compreensão da criança como um ator social, desenvolvida a partir da defesa de que a criança é detentora de um certo protagonismo, ideia muitas vezes

associada à noção de que a criança produz cultura de pares/culturas infantis” (FDIP; TEBET, 2019, p. 32).

Além disso, a Sociologia da Infância se propõe a

[...] constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, [...] e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência (SARMENTO, 2005, p. 361).

Analisar os bebês sob essa perspectiva, por vezes, impõe realizar algumas rupturas com concepções de criança, infância e Educação Infantil que foram sendo culturalmente consolidadas, sobretudo em relação ao atendimento em instituições que as colocam “como seres meramente biológicos ou como um modelo ideal e abstrato de criança” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2014, p. 45), constituindo sujeitos passivos e invisibilizando os bebês, tendo-os apenas como os que integram os espaços educativos. Para a Sociologia da Infância, as crianças são pensadas “como sujeitos sociais marcados pela pluralidade de contextos sociais, étnico-raciais culturais e históricos que as constituem” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2014, p. 45).

Em consonância com estas concepções de infância e criança, os estudos de Alanen (2009), Spyrous (2017), Punch (2012) e Wynnes (2012) apontam a independência dos bebês a partir da compreensão de sua agência, considerando que as suas particularidades e necessidades de ações diferem das ações pensadas, tanto para as crianças maiores quanto em relação aos adultos.

Neste campo teórico, o que se preconiza é uma modificação de perspectiva no campo interdisciplinar dos estudos da criança, principalmente no campo sociológico, que passa a investigar as crianças do ponto de vista da sua participação, em oposição às teorias que construíram a criança como um adulto imperfeito, como vir a ser (SARMENTO, 2005). Ao contrário disso, a criança é vista e reconhecida como protagonista das suas ações.

Evidentemente, os bebês aparecem nesse cenário como atores sociais concretos, entretanto, em contextos educacionais os bebês constituem um grupo à margem do grupo das crianças maiores. Abramowicz (2011, p. 18) afirma que “os bebês habitam um sistema problemático, do ponto de vista dos adultos – que é esse momento anterior à infância e que pode ainda ser definido como caos”. Essa ideia nos parece invisibilizar os bebês, colocando-os como não sujeitos na estrutura educacional. “E somente após ultrapassar a condição de bebê e tornar-se criança é que novas possibilidades se abrem para esses indivíduos” (TEBET; ABRAMOVICZ, 2014, p. 456).

Assim, apreendemos as questões problemáticas que envolvem pensar quem são os bebês na complexa teia relacional que forma os contextos educativos para esse grupo de crianças. Ao desenrolarem-se as ideias e concepções de infância, as particularidades dos bebês foram sendo subsumidas, tendo em vista a ótica educacional, desenvolvida a partir da ‘imagem social’ (GOBBATO, 2011) que os adultos constroem.

Neste âmbito, a concepção de educação dos bebês é quase sempre marcada pela tríade da alimentação, sono/descanso e troca de roupa/fraldas. A imagem social dos bebês sendo concebida a partir dessas necessidades acaba os excluindo da participação coletiva nas instituições que envolve a sua presença em diferentes espaços, as interações com outros grupos de crianças, assim como a observação interessada de suas ações.

A imagem social sob essa lógica influencia na constituição de uma Pedagogia no que tange às ações com os bebês orientada por uma visão de que “a criança, no primeiro ano de vida, era considerada um ser imaturo. Pelo fato de não andar, não correr, não falar, pensava-se que ela não sabia outras coisas” (PEDROSA, 2009, p. 17). Essas ideias precisam ser superadas e transformadas em propostas que ofereçam condições para que os bebês se relacionem e experimentem o mundo, e sejam tomados como agentes sociais.

No campo educacional, a perspectiva relacionada a novas concepções sobre a educação de bebês nos contextos institucionais

proporciona a compreensão de que “os bebês não estão separados do mundo, estão no mundo, construindo relações com as pessoas a sua volta! E educar os bebês em contextos coletivos é colocar-se junto às crianças para fazer a vida acontecer” (BARBOSA, 2009, p. 5). Portanto, é indispensável ampliar os saberes sobre eles para se compreender acerca da sua condição de bebês, enquanto uma ideia vinculada a um tempo de vida e a um lugar social específicos.

Uma vez que os bebês foram caracterizados como seres frágeis, imaturos e incapazes, totalmente dependentes dos adultos, essa condição impedia que fossem vistos como capazes de se expressar e comunicar. Porém, nos últimos anos, as pesquisas passam a considerar a ação social das crianças, suas vozes sobre suas experiências de infância, assim como as inúmeras capacidades dos bebês. Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de suas competências e aprendemos que os bebês são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e se articulam, definindo as suas singularidades. Nesse entendimento, cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010).

A nova concepção sobre os bebês como pessoas potentes no campo das relações sociais, da cognição, interação e comunicação, tem sido marcada em diferentes estudos. Fochi (2013), Coutinho (2016), Barbosa (2010), Rodrigues (2020) e Tebet (2019), incluindo autores da área do currículo, têm dado atenção aos bebês, revelando que estes são sensíveis às manifestações afetivas e estéticas em relação meio que participam. Os estudos apontam que os bebês compartilham da emoção e atenção que os adultos lhes destinam e possuem capacidade para interagir com os outros (pares/adultos), utilizando-se dos recursos de que dispõem, como movimentos corporais, gestos, choros, balbucios, risos etc.

Essas ideias rompem com uma concepção da infância marcada por uma fase construída com base “em imagens sociais nas quais as crianças foram inscritas, pautadas na negação de características do ser humano (não-fala, não-razão, não-trabalho)” (GOBBATO, 2011, p. 35). Assim, as pesquisas promovem ideias

para que o bebê seja compreendido como um sujeito dinâmico, participante, ativo e inteiro.

Nesse entendimento, no âmbito das instituições, o estudo atento e comprometido dos documentos curriculares nacionais, estaduais e locais, bem como a vigilância sobre os conhecimentos acerca do grupo dos bebês, postos em análise durante a definição e produção de propostas curriculares autorais, pode proporcionar uma virada significativa em relação ao cuidado e à educação dos bebês, representando uma tarefa coletiva.

Os bebês nas políticas curriculares

No período de 2000 a 2007, foram produzidos relatórios de cooperação técnica, encomendados pelo Ministério da Educação (MEC) junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulados: Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares; A Produção Acadêmica sobre Orientações Curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Brasileira; e, Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil.

Estes relatórios, juntamente com a produção acadêmica sobre orientações e definições curriculares, que encaminham e desenham as práticas pedagógicas na Educação Infantil, representam uma significativa ampliação dos estudos “que conciliam creche ou bebês e orientações curriculares, demonstrando que o tema tem ganhado espaço nas pautas de estudos das academias e dos estudiosos” (FOCHI, 2013, p. 22). Esse foi o período que antecedeu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009c), o que também significou importante avanço no cenário das políticas públicas destinadas à Educação Infantil, tendo em vista que as produções propostas nos relatórios citados ofereceram uma contribuição significativa para a elaboração de documentos curriculares, que enfatizaram e demonstraram respeito às especificidades dos bebês.

Nesse sentido, “o conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado à sua experiência e, nesse processo, volta-se para conhecer o mundo material e social” BRASIL/CNE, 2009b, p. 7). Como exemplo, as DCNEI (BRASIL, 2009c) definem as crianças como sujeitos históricos e de direitos: “Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009c, p. 20).

Quando tomados na perspectiva de seres capazes, os bebês se tornam protagonistas no projeto educacional e agentes da sua própria formação. Deste modo, as DCNEI (2009c) promoveram uma expressiva mudança na compreensão da educação dos bebês, exigindo uma oferta e um atendimento muito mais qualificados, que possibilitem experiências pedagógicas comprometidas com as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Afinal, eles aprendem observando, tocando, experimentando, construindo ações e sentidos sobre os espaços que os rodeiam, a partir daquilo que vivenciam na instituição, em conjunto com a cultura da família.

A escola de Educação Infantil passa a configurar-se como espaço de relações e de vida coletiva, que se diferencia do ambiente doméstico. Ali, os bebês convivem, estabelecem e provam diferentes relações afetivas com seus pares, potencializando as possibilidades de experimentar e apreender o mundo de um jeito muito próprio. As relações estabelecidas nesse contexto constituem um importante papel da Educação Infantil, pois, por meio delas, se oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e do pertencimento de cada bebê. De fato, a vivência em grupo contribui de forma expressiva e relevante para a construção das identidades pessoal e coletiva da criança (BARBOSA, 2010).

Necessariamente, a construção da identidade “só pode ser compreendida como um empreendimento relacional e coletivo, dependente principalmente do outro e da mediação que esse outro faz da relação da criança consigo mesma, com o mundo, com a cultura” (SOARES; PANTONI, 2009, p. 6).

Assim, as DCNEI (2009c) potencializam a definição de novos objetivos para a Educação Infantil, enfatizados na concepção de currículo e na defesa de condições de funcionamento das instituições educacionais que sejam afinadas com as especificidades da infância. Neste documento curricular, de caráter mandatório, a criança é definida como sujeito do processo educativo e centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009c. Art. 4º). A concepção de currículo para a Educação Infantil defendida nesse documento é a de que

[...] o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL/CNE, 2009b, p. 6).

As práticas que se originam desse documento precisam ser intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, uma vez que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil e

[...] são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças, desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, devendo considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças (BRASIL/CNE, 2009b, p. 6).

Esta definição de currículo possibilita considerar as múltiplas dimensões das práticas desenvolvidas na Educação Infantil, entre elas a de respeitar os saberes e as experiências das crianças na organização do contexto vivido por elas, bem como a participação do coletivo docente na elaboração dos documentos curriculares, destacando que as propostas devem pressupor a intencionalidade pedagógica voltada aos objetivos da Educação Infantil. Mas também se reveste de flexibilidade, dando condições para que cada instituição faça as interpretações necessárias para os fins de adequação do documento às suas condições locais.

Conforme já destacado neste texto, a ideia de um currículo para a Educação Infantil ganhou força a partir do seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, os/as profissionais que atuam com a infância nas instituições carecem de orientações para desenvolver o trabalho com bebês e crianças pequenas. No entanto, “uma das questões que se coloca é se essas orientações devem ser normativas e prescritivas ou se devem apenas garantir princípios orientadores de práticas” (HADDAD, 2010, p. 429).

Ao analisarem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), os autores Aquino e Vasconcellos (2005) apontam-no como um documento com caráter de controle, produzido pelo MEC e equipe de especialistas para ser meramente executado pelos professores(as), sem proporcionar espaços de debates e reflexão sobre o seu conteúdo. Nessa perspectiva, temos como um dos primeiros documentos curriculares um modelo de currículo com uma perspectiva autoritária, que nega a liberdade de expressão, organização e autonomia dos sistemas de ensino. Além disso, constitui um currículo nacional e não currículos ☺, como aparece expresso na LDB, art. 26 (BRASIL, 1996), silenciando as diferentes vozes que deveriam fazer parte desse processo.

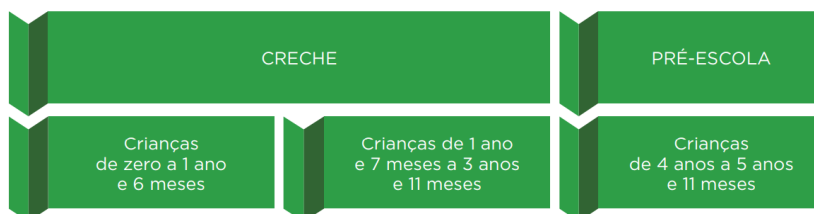
No que concerne às discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), destaca-se que houve discussão e um processo que resultou na elaboração de três versões antes de ser homologado o documento final. Elaborado em atendimento aos dispositivos legais da LDB (9394/1996) e do Plano Nacional de Educação – PNE – Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), embora não se defina como um currículo, na sua organização, no que se refere à educação dos bebês e das crianças pequenas, o documento apresenta contradições. Isso ocorre na medida em que propõe um desenho curricular para esta etapa que é composto por direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Ou seja, dita o ponto de partida, o ponto de

chegada e o meio pelo qual se deve chegar, propondo objetivos para serem atingidos em cada campo de experiência.

O documento possui caráter normativo, com definições para os sistemas de ensino, para as escolas e para o trabalho pedagógico do/a professor/a. Nesse sentido, a BNCC se torna o currículo oficial, entretanto com foco e centralidade no processo de planejamento, diferentemente das DCNEI (BRASIL, 2009c), que colocam a criança como centro desse processo e as interações e brincadeiras como eixos da proposta pedagógica. Portanto, há um deslocamento da criança, que modifica o seu pertencimento nessa nova proposta curricular.

Ainda, o documento apresenta uma divisão das crianças que constituem a etapa da Educação Infantil em três grupos etários, cujos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados e correspondem tanto às possibilidades de aprendizagem quanto às características do seu desenvolvimento.

Figura 1 – Divisão da etapa da Educação Infantil por grupos etários de acordo com a BNCC (2017).



Fonte: BNCC (2017, p. 39).

Conforme indicado na Figura 1, os bebês não são nominados, mas contemplados como crianças, o que transmite o entendimento de que, para o documento, eles não constituem uma categoria independente quanto às suas particularidades, apontando a ausência dos bebês nas suas especificidades, o que evidencia o modo como são identificados.

A BNCC, na etapa da Educação Infantil, apresenta ainda as “sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências”, para que as crianças tenham condições favoráveis para ingressar no Ensino Fundamental. “Essas sínteses devem ser

compreendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 49).

A forte relação entre essa etapa e o Ensino Fundamental acaba por demarcar a perspectiva de submissão à etapa seguinte, tornando ainda mais complexo o entendimento sobre um currículo para os bebês que compreenda as suas especificidades, tendo em vista a presença do modelo do Ensino Fundamental nas práticas educativas com os bebês nas creches. Muitas vezes, as práticas ainda são pautadas em conteúdos escolares, em áreas do conhecimento previamente delimitadas e, com a BNCC, já falava-se em avaliações por competências e habilidades que valorizam o desenvolvimento cognitivo, desde as crianças bem pequenas.

Sobre esses aspectos, Campos (2008, p.7) chama a atenção para o fato de que muitas propostas “não consideram a especificidade das crianças menores de 3 anos, provavelmente as propostas elaboradas para elas pela maioria das instituições subordinam-se ao que é pensado para as maiores”. Alguns autores reiteram que o documento final da BNCC (2017) “não deve ser a única referência para as escolas. É preciso, tanto em sua construção como em sua implementação, ouvir o que os professores, e comunidade pensam desse processo” (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, p. 325).

Convém destacar que, com a homologação da BNCC, documento que constitui uma política de Estado para a Educação Básica, estabeleceu-se que “a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020³”. Essa realidade suscita que os

3 Tendo em vista a pandemia da Covid-19, alguns desses prazos foram modificados e ampliados. De acordo com Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (MOVIMENTO PELA BASE, 2022), a reelaboração das propostas curriculares por parte dos sistemas de ensino municipais e estaduais ocorreu em 88% dos Estados e municípios brasileiros. Entretanto, a implementação de modo mais efetivo aguarda o retorno das aulas presenciais, de modo regular, em todo o país.

sistemas de ensino municipais e estaduais reformulem as suas propostas curriculares de acordo com a BNCC. Sobre essa reformulação, é preciso analisar como os municípios estão fazendo, ou já fizeram, em meio às poucas possibilidades de discussão em vista da pandemia da Covid-19 e dos prazos, sempre reduzidos, para essas tarefas.

Pensar currículos para os bebês significa pensar a ampliação dos contatos destes com o mundo: espaços, tempos, estruturas. Para os adultos, significa selecionar,

[...] refletir e organizar a vida dos bebês nas instituições com práticas sociais que evidenciem como compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e os modos como traduzem, no exercício da docência, as suas propostas pedagógicas (BARBOSA, 2010, p. 4-5)

Entretanto, propor currículos para os bebês ainda pode representar um dilema:

[...] quando pensamos nas crianças bem pequenas, isto é, nos bebês, temos dúvidas sobre como propor esse currículo. Ora, não será certamente por meio de aulas, de exposições verbais, mas, [...] a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. (BARBOSA, 2010, p. 5).

O currículo é vivenciado quando o que se faz no contexto das instituições coloca centralidade nos significados construídos pelos bebês acerca de suas experiências *no* e *com* o mundo. Neste sentido, destacamos o papel das profissionais que, a partir destas experiências dos bebês, organizam o cotidiano educativo a partir da sua intencionalidade.

Considerações

Este texto partiu do seguinte questionamento: qual o lugar dos bebês na política curricular? Entendemos que conhecer e analisar os documentos que orientam as propostas pedagógicas e curriculares

para a Educação Infantil torna possível analisar como estes concebem a educação dos bebês e das crianças. E neste sentido, estabelecer a sua relação com um projeto político de sociedade, abrangendo a necessidade da construção de conhecimentos acerca da educação dos bebês e das crianças pequenas.

Ao colocar como objetivo analisar a presença e/ou ausência dos bebês na política curricular, fomos direcionadas a pensar quem são os bebês e como estão sendo tomados como referência nos documentos que orientam e/ou normatizam as práticas educativas nos contextos das instituições.

Os documentos nacionais, em alguma medida, incorporam os avanços que emergem dos estudos do campo da Sociologia da Infância, sobretudo quando expressam a compreensão de criança como sujeito histórico e de direitos, como é o caso das DCNEI (BRASIL, 2009c). Porém, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta contradições que nos levam a refletir se essa concepção permanece, tendo em vista que coloca centralidade no planejamento e no processo de aprendizagem e tira o foco da criança e sua educação como centro.

Também acende um alerta em relação à forma como esse documento possa estar sendo implementado, haja vista a sua organização por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a qual estabelece uma relação muito aproximada com os objetivos escolares. Deste modo, este documento pode ser entendido mais como um manual do que como um documento definidor de propostas curriculares, e torna a discussão nesse campo ainda mais desafiadora, considerando-se que, na atualidade, este documento representa o currículo oficial.

Na linha dos espaços de autoria e resistência, não podemos nos esquecer de que, tanto a resolução que institui as DCNEI, de 2009, como a que institui a BNCC, de 2017, estão em vigor, portanto, temos diferentes documentos mandatórios que orientam a elaboração e efetivação das propostas curriculares.

Sobre os bebês, concluímos (ainda que parcialmente) que a sua invisibilidade pode ser verificada nos documentos curriculares,

pois o processo de reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a sua entrada no campo educacional trouxeram poucas modificações em relação à organização do processo educativo para este grupo. Na verdade, o que se fez foi acompanhar as ideias já difundidas no Ensino Fundamental, tanto para as crianças maiores quanto para os bebês.

Em que pese tal constatação, os textos estudados, que fazem relação com a Sociologia da Infância, apontam os bebês como sujeitos, agentes sociais que se relacionam e compartilham ações nos contextos educativos, exercendo protagonismo e agindo de maneira autônoma. Também, os estudos alegam a necessidade de que os bebês sejam tomados como seres que se desenvolvem de maneira integral e, nesse sentido, vinculam-se à proposta do currículo na constituição da subjetividade dos bebês.

Finalmente, concluímos que os estudos sobre a educação dos bebês vêm ganhando notoriedade, todavia, os que articulam bebês e currículo ainda carecem de atenção, posto que indicam que a categoria bebê se encontra diluída na categoria criança e, portanto, permanecem ausentes nos documentos curriculares. Por conseguinte, somente se destacarão se e quando forem reconhecidos em suas particularidades, na elaboração dos documentos locais, os quais consideramos cenário para uma próxima pesquisa.

Referências

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ALANEN, L. Generational Order. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. (eds.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. England: Palgrave Macmillan, 2009.

AQUINO, L. M. L.; VASCONCELLOS, V. M. Questões curriculares para Educação Infantil e PNE. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M.

L. **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 69-82.

BARBOSA, M. C. S. **A Prática Pedagógica no Berçário**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16521044-A-pratica-pedagogica-no-bercario-maria-carmen-silveira-barbosa.html> Acesso em: 9 ago. 2022.

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento*, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017, Seção 1, p. 41-44.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília: MEC/UFRGS, 2009a. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p.14, 9 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 3 fev. 2022.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CÂNDIDO, R. K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: Reflexões sobre Autonomia Escolar e Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE**, v. 33, n. 2, p. 233-336, maio/ago. 2017.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

COUTINHO, A. S.; VIEIRA, D. M. Uma perspectiva para acompanhar o processo dos bebês de conquista da autonomia na creche. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n.2, maio/ago. 2020.

COUTINHO, A. M. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v.19, n.1, p.762-773, 2016.

DIP, F. F.; TEBET, G. G. C. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 31-50, jan./jun. 2019.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

FOCHI, P. S. “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de

crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, Porto Alegre, 2013.

HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: FRADE, I. C. A. S. *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (org.) **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

JAMES, A.; PROUT, A. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

LIMA, C. L. S.; RODRIGUES, D. B. Concepções de infância e conhecimento escolar nas políticas curriculares da educação infantil. In: MARTINS, M. N. F.; LEMOS, M. P. F.; ARAÚJO, F. A. M. (org.). **Processos educativos na educação infantil**. Parnaíba, PI: Acadêmica, 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. Observatório. **Panorama da Implementação da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef/> Acesso em: 3 fev. 2022.

MÜLLER, F.; NASCIMENTO, M. L. B. P. Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa em educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 11-22, jan./abr. 2014.

PEDROSA, M. I. **A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos**. Brasília: MEC, 2009.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

RODRIGUES, A. L. L. **Materialidade(s) e os bebês: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche**. 2020. 327f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2020.

SPYROU, S. Time to decenter childhood? **Childhood**, v. 24, n. 4, p. 433-437, 2017.

TEBET, G. G. C. O.; ABRAMOWICZ, A. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

WYNNES, M. **Participação das crianças e diálogo intergeracional: trazendo os adultos de volta à análise**. *Infância: uma revista global de pesquisa infantil*, v. 120, n.4, p. 429-442, 2012. DOI: 10.1177/0907568212459775.

PEDAGOGIA, ARTE E CORPO: ENTRE RESTRIÇÕES E ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA

Bruna Kauana Vieira Gottwald

Natali Camila Sikorski

Daiana Camargo

Arte, uma palavra em potência, arte como processo, arte como autonomia, experimentação... Arte como espaço para criar. Porém, não é isso que temos vivenciado, uma vez que, até agora, nós mesmas ainda temos grandes dificuldades em desenvolver propostas que envolvam a Arte, como fazer qualquer desenho, por exemplo. Isso acontece porque, em nossas experiências, não presenciamos práticas lúdicas, livres e repletas de possibilidades de experimentar a arte. Somos resultado da prática artística estruturada nos modelos, no “belo” e nas restrições de materiais, tempo e espaço, que nos agregam hoje, o medo de arriscar. Lembramos aqui dos estudos de Garcia (2007) ao refletir sobre a constituição do professor e as marcas do processo de escolarização.

Somado a isso, em nossas vivências na Educação Infantil, seja no estágio obrigatório ou remunerado, testemunhamos práticas em que a Arte era inserida ou “trabalhada” de maneira equivocada. Criatividade e autonomia das crianças não apareciam, o que limitava a capacidade de imaginar e criar de cada uma e não permitia o uso do próprio corpo para se expressar, tornando, assim, as obras apenas uma cópia, em momentos pouco lúdicos.

Pensar as relações entre Arte e Corpo é compreender que ambas são conhecimentos dinâmicos e independentes, mas que possuem uma ligação que torna mais ampla e complexa a relação da Arte com o ser humano. De acordo com Salomé, “a arte é um fenômeno social enquanto o artista é um ser social e sua obra é fruto

das relações deste, com os outros membros da sociedade, suscitando um modo de interpretar e conhecer o mundo” (SALOMÉ, 2013, p.2). Assim, nos colocamos a pesquisar, a fim de compreendermos melhor qual é o entendimento sobre a Arte a partir do discurso de professoras da Educação Infantil e como entendem a importância da corporeidade no trabalho com as crianças nesta etapa da educação.

A instituição educativa: restrições e compreensões sobre o corpo

Desde o final do século XIX e início do século XX, as instituições educativas infantis recém-criadas, com o objetivo de dar continuidade a uma ordem social, modelaram o indivíduo com uma educação higiênica, quando “[...] acreditavam que, se o controle do corpo fosse feito desde a infância, as condutas na fase adulta já estariam condizentes com o ideal desejado [...]” (LUENGO, 2010, p.30). As formas de ação política desse momento histórico efetuaram alterações da vida social, devido ao controle moral, ensinando que “a boa educação estaria nas condutas civilizadas e no autocontrole” (LUENGO, 2010, p.29).

Para Foucault (1999, p.163), “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações [...]”. Dentre elas, está a escola. A maneira pela qual a instituição escolar é pensada, planejada e construída muito se parece com presídios, pois há longos corredores com salas de aula, alunos em carteiras enfileiradas, quadro à frente e mesa ao lado do professor, poucos pátios e áreas livres, fechadas entre muros, com escasso contato com a natureza, o que é inadequado à saúde do corpo.

Os espaços escolares e suas formas de organização limitam os movimentos e as capacidades das crianças, docilizando seus corpos (TIRIBA *apud* FOUCAULT, 2008). Circunscreve uma educação voltada para a transmissão e apropriação dos conhecimentos, que trabalha com as crianças de forma que fiquem com mentes atentas e corpos paralisados, como “[...] se elas tivessem nascido para a

escola, não para o mundo” (TIRIBA, 2008, p. 48). Nesse sentido, percebemos que a escola, cujo papel deveria ser de libertação para o corpo e de conhecimento de suas limitações e barreiras, é representada, na prática, como o local onde o corpo se mantém em estado de mornidão¹, pois não há projetos ou atividades capazes de promover efetiva transformação. O corpo, objeto fundamental da aprendizagem voltada à prática esportiva, às mobilidades, ao desenvolvimento motor, à coordenação motora e a outras potencialidades corporais, passa a ser o espaço onde o restritivo permanece e onde há significativa resistência (TIRIBA, 2008).

Nesta condição, ao invés de questionar o mundo, o corpo passa a agir como uma representação aceitável dele mesmo, uma vez que as crianças e os adolescentes muitas vezes são limitados a atividades básicas e com temporalidade delimitada. As aulas de Educação Física, por exemplo, poderiam representar uma oportunidade para que um maior conhecimento do corpo fosse evidenciado, e não desvalorizadas ou conduzidas como mero momento de lazer. Aliás, elementos de ludicidade e de sociabilidade, necessários para as crianças da Educação Infantil, constantemente não são conduzidos de forma orientada e direcionada. Com todas essas particularidades, a escola continua reproduzindo um modelo tradicional de ensino, separando o lúdico do corpo e segregando turmas, gêneros, grupos e atividades potenciais.

No que se relaciona à escola, ainda é possível mencionar as ideologias pelas quais cada instituição se compreende. Rigoni et al. (2008) reiteram que instituições educacionais religiosas são mais restritivas quanto a ensinamentos relacionados ao corpo. A separação entre meninas e meninos em atividades físicas, na Educação Infantil; a construção de espaços com pouca interação entre os gêneros; o cuidado com a vestimenta, adornos, maquiagem, unhas, cabelo e outras partes do corpo são trabalhados para que haja uma

¹ A definição de mornidão, neste caso, refere-se à passividade do corpo, sua falta de mobilidade. Não são averiguadas mudanças significativas. Sobre isso, ver: TIRIBA, Léa. O corpo na escola. **Salto para o futuro-TV Escola-Ano XVIII**, Boletim, v. 4, 2008.

sensação de vigia e punição, característica das ideias já mencionadas por Foucault (2014).

Figura 1 - Vigilância e Panóptico – restrições de espaço, restrições do corpo



Fonte: <https://canalcienciascriminais.com.br/panotpismo-vigilancia-controle/>

As cartas do Panóptico destacam que o processo de inspeção e correção pode ser aplicado a quaisquer estabelecimentos, com foco no atendimento de reformar e corrigir posturas de sujeitos. O corpo dócil está associado ao trabalho, à solidão e à instrução. Os espaços são separados entre si e o professor ocupa o centro. Sua ação de fiscalização visa anular comportamentos desviantes. O modelo do Panóptico, como destaca Foucault (2014), evidencia a vigilância do olhar ante as normativas éticas, morais e institucionais que estruturam sua realidade. A ampla visão consiste em demonstrar que a punição se encontra em um nível amplo e que o comportamento deve ser disciplinado. Esse conceito pode ser aplicado a um sistema médico, prisional ou mesmo na escola.

Severian (2017) esclarece que o ambiente escolar é permeado por uma disciplina que preza pelo silêncio discente e por uma atmosfera na qual o professor se eleva fisicamente e se representa enquanto uma autoridade de vigilância comportamental e punição, mediante o sistema de regras da escola. A estrutura física da escola também corrobora essa dimensão disciplinar.

Edificadas em prédios com semelhanças a uma prisão, muitas escolas possuem janelas pequenas e elevadas, uso de iluminação artificial, restrição de horários e de comportamento, número limitado de saídas e uma atmosfera na qual o aluno precisa permanecer sentado, pois sua mobilidade sem autorização pode levar a punições disciplinares. O professor, por sua vez, precisa estar em pé, escrevendo no quadro ou com o livro nas mãos, fiscalizando a ação dos alunos e chamando a atenção para um ordenamento previamente acordado ou imposto, um modelo instituído para a escola regular e transferido para a Educação Infantil.

Da mesma forma que refletir sobre o corpo, suas capacidades e limitações, desejos e saberes consiste em um tema relevante e urgente, consideramos que muitos debates ainda são acalorados e polêmicos, de modo a limitar avanços nas discussões e permitir que novos olhares sejam formados. Pensar corpo é pensar movimento, aprendizagens e sensações, é discutir consumo, os supostos modelos de corpos, afetividade, saúde, sexualidade, papéis demarcados historicamente como de homens e de mulheres, é sair do azul de menino e rosa de menina, dentre tantas outras coisas que precisam passar as práticas educativas.

Entendemos que a apropriação dos estudos sobre o corpo e a corporeidade pode contribuir aos professores na organização de propostas que busquem o sentido, a inteireza do processo de aprendizagem. O conceito de corporeidade² emerge dos estudos do filósofo Merleau Ponty (1994) e segue em discussão por teóricos de diferentes áreas, numa perspectiva de um corpo completo e

² Entender o corpo ativo/corporeidade remete à compreensão de uma educação vivida como experiência humana que busca a aprendizagem, permeada de um contexto cultural. Isso induz a um pensamento de educação mais amplo e complexo, e essa aprendizagem cultural proporciona ao corpo a possibilidade de fazer história e cultura, ao mesmo tempo que aprende sobre si e sobre os outros. A existência humana torna-se base para o aprendizado e, por consequência, para a educação. Por isso, os seres humanos não podem ser educados por fragmentos de conhecimentos ou serem compreendidos dessa forma (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016).

complexo, integrando pensar, sentir e agir, na defesa de um processo educativo que privilegie a construção humana, como destacam Nista-Piccollo e Moreira (2012).

Diante de todas essas barreiras, a educação em torno do corpo infantil continua sendo vista como um tabu, o que mantém a estrutura tradicional de pensamento a respeito da escola e de seu papel na sociedade. No intuito de pensar corpos criativos, sensíveis e comunicativos, tecemos algumas relações entre o corpo e a Arte, com enfoque na Educação Infantil, suas práticas, seus sentidos e significados.

Algumas abordagens pedagógicas para a Educação Infantil: olhares para a arte

Ainda que se trate de áreas diferenciadas, a Pedagogia e a Arte dialogam de forma harmônica quando são articuladas e planejadas adequadamente. É preciso educar pelo sensível e entender quem é a criança enquanto sujeito e parte de um grupo. Se o professor não consegue interpretar as infâncias presentes em sala de aula, expressas na individualidade dos alunos e no comportamento em conjunto, fica mais difícil trazer atividades que contribuam para a aprendizagem.

A Educação Infantil é um momento de investigação da criança que olha para o mundo e começa a compreender seus alcances e limitações. Mente e corpo se expressam de diferentes formas, mostrando seus anseios, angústias, alegrias e medos. Assim, corpo e mente falam ao professor, que deve ser capaz de ouvir as diferentes linguagens dos alunos.

Para Beling e Winterhalter (2016), a Educação Infantil é o momento introdutório para que as crianças sintam a afetividade pela figura docente, bem como conheçam alguns valores que serão necessários mais à frente, na vida em sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil conduzem e orientam os conhecimentos necessários para que o trabalho pedagógico seja satisfatório. O documento aborda a respeito da

Arte na Educação Infantil, assim como o conhecimento do corpo. Reitera que a criança é sujeito de Direitos, com necessidade de construir sua identidade por vivências lúdicas e da produção cultural. Para que isso ocorra, precisa ser respeitada no uso das diferentes linguagens, para o que a necessidade de trabalho docente é fundamental.

Segundo Pilloto e Silva (2020), as atividades artísticas são pensadas apenas na proposta inicial, cabendo às crianças a liberdade de conduzirem como farão. Além disso, quando essa forma de aprendizagem é incentivada, outras experiências são adquiridas, o que oportuniza um trabalho mais abrangente e amplo. Faz-se necessária a menção da perspectiva de Reggio Emilia, evidenciada por Finco, Barbosa e Faria (2015), que é a não-segregação da escola e da comunidade. O professor, dessa forma, pode instigar a criança a produzir para que os resultados sejam vistos pela comunidade.

Diante desse cenário, é importante mencionar que os escritos de Vygotsky (1989) já ressaltavam a importância da cultura e, por consequência, da Arte, na constituição do sujeito. A Arte na educação precisa ser interacionista, prazerosa, lúdica, diferenciada, motivadora e atrativa. Além disso, o ensino de Arte precisa ser democrático. Vygotsky (1989) defendia que a Arte se traduz na reflexão humana e na emoção que mobiliza o homem em sua amplitude e potencial, além de ser ferramenta pedagógica capaz de promover diferentes sensibilidades.

No que diz respeito à infância, Vygotsky (1989) expõe que essa Arte é associada a um comportamento moral, sendo grande parte inacessível para a criança nos primeiros anos. A utilização da transposição da Arte para a vida fica impossibilitada, pois o aluno ainda vê ambas como separadas, de modo que é necessário utilizar-se da linguagem artística para promover sensibilidades na criança. O entendimento da Arte para a produção de sentidos e compreensão da realidade é benéfico para a formação mental e física da criança. No que diz respeito à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é importante ressaltar que a Arte aparece no

interior do campo que trata dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa.

Finco, Barbosa e Faria (2015) destacam que os campos de experiência podem ser vistos como possibilidade de indagar o currículo, seja na perspectiva da aprendizagem, seja na formação docente. Além disso, os autores reiteram que tais campos devem trazer pressupostos fundamentais da aprendizagem, como a ludicidade e a continuidade. Por fim, salientam que o campo de experiência se traduz na valorização da cultura das crianças, de um ambiente no qual há escuta, espaço seguro no qual poderão ser crianças, terem respeito nessa condição e aprenderem em um espaço que valorize e defenda sua dignidade. Assim, objetiva-se que a criança explore movimentos, gestos, sons, outras sensações e conhecimentos culturais, como a escrita e a Arte. Nos campos de Experiência, a Arte também aparece em destaque, no item "traços, sons, cores e formas". No texto destacado da BNCC, a Arte é vista como uma experiência educacional essencial para a criança, seja em forma de Artes Visuais, Música, Teatro, dentre outras.

Nos objetivos de aprendizagem relacionados aos traços, sons, cores e formas, há o detalhamento de quais metas o aluno precisa alcançar, o que inclui a criação de sons musicais, uso de argila para manipulação, expressão de desenho livre, traço de marcas gráficas, dentre outros. Dessa forma, verifica-se que a Arte e a Pedagogia não podem estar unidas apenas no plano teórico, mas sua eficiência maior está na prática, quando trabalhadas em conjunto.

Porém, vale lembrar que teoria e prática são aspectos diferentes e com capacidade avaliativa distantes. Enquanto a teoria apresenta a relevância de se articular educação e Arte na escola, mediante atividades cotidianas e formação profissional adequada, a prática pode se afastar dessa perspectiva. Muitos professores entendem o ensino de Arte como algo separado de outros conhecimentos, mas a linguagem artística é uma forma de expressão que pode ser trabalhada em diferentes momentos da Educação Infantil.

Para Lima (2019), o que os documentos oficiais trazem é a realidade oficial, o padrão que deveria se construir em todas as escolas. No entanto, o que se observa ainda é uma docência parcialmente preparada, escolas sem estrutura para um trabalho integrado, políticas públicas educacionais que não chegam a todos os alunos, “abismos” metodológicos entre escolas públicas e privadas, dentre outros problemas.

Entendemos como fundamental a problematização quanto à formação de professores, a sensibilização e as experiências vividas e refletidas no que diz respeito à arte, assim, nos desafiamos a olhar para a Arte contemporânea, pois ela dialoga com o corpo e nos permite outras experiências, a superação do naturalizado, a indagação e a experimentação, valiosas no contexto da EI.

Arte contemporânea como um outro espaço para o corpo

Dentre copos e talheres, fluidos mecânicos e orgânicos, tecidos, espelhos... Papéis e fios, pedras e terra, fotos e desenhos... São muitas as provocações e sensações oriundas da Arte Contemporânea, que podem ser recebidas com espanto, admiração ou crítica por parte de seus espectadores. Ela supera a representação e se fundamenta nas sensações e interações materiais anteriormente impensadas que a compõem e ampliam possibilidades expressivas.

Para Orofino (2017), a Arte Contemporânea é híbrida com outros campos artísticos, além de ser vista em diferentes campos de experiência, já que possui desdobramentos de outras escolas artísticas enquanto busca sua vanguarda. Diante desse cenário complexo no qual a Arte Contemporânea se inscreve, o autor defende que ela seja vista a partir de suas experiências, os movimentos históricos que a circundam e a trajetória do artista em relação à obra. Assim, é uma forma de Arte que reflete o individual e o coletivo, a partir das necessidades e críticas à sociedade da qual faz parte.

Orofino (2017) ainda destaca que a Arte Contemporânea é diferenciada, pois o espectador pode ingressar na obra de Arte,

interagir com ela, não apenas visualizando seus traços, mas também ouvindo, falando, tateando, degustando, sentindo. Em cada um desses processos, a Arte Contemporânea produz experiências e constrói novos sentidos, tornando o sujeito parte dela, visto que o artista pode usar o corpo do espectador ou do próprio artista para compor a obra.

Assim, percebemos que o corpo é um patrimônio natural que se integra de sentidos culturais, e essa relação entre natureza e cultura desabrocha as representações do corpo que se corporificam na Arte (BARBOSA, 2010). Para pensarmos o corpo e sua utilização na Arte Contemporânea, é preciso compreendê-lo como um fenômeno que funda o humano e é marcado por uma aprendizagem complexa, uma experiência social, como sustenta Silva (2008). Para sintetizar o discurso do corpo na contemporaneidade a uma necessidade de contextualizar, é preciso salientar que, em um momento passado da História, o corpo deixa de ser simplesmente representado como tema em pinturas, esculturas, desenho, dentre outros, e se torna o próprio objeto de Arte dos artistas, que passaram a utilizar seus próprios corpos como propostas artísticas (VARES, s/d).

Na Educação, a Arte Contemporânea também pode ter lugar de fala, nas mais diferentes etapas do processo, como é o caso da Educação Infantil. Delevald (2012) faz importante relação entre a infância e a Arte Contemporânea, destacando que essa forma de Arte pode trazer significativas contribuições para o corpo e para a interação. Para a autora, a Arte Contemporânea na infância possui função inquietadora, de manifestação das experiências e provocação de sensibilidades.

Quando a criança se encontra com a Arte Contemporânea na instituição escolar em espaços pedagógicos, dentro de um planejamento detalhado, com formação docente qualificada e recursos suficientes, pode desenvolver habilidades e conhecimento do próprio corpo, bem como ter maior segurança na interação com os colegas. Assim como abordado no início deste tópico, a Arte

Contemporânea abrange a utilização de diferentes materiais, o que é de fundamental importância para o trabalho docente em sala de aula.

Orofino (2017) ressalta que o papel do professor deve se pautar na mediação dos conhecimentos. O docente precisa compreender quais aspectos a respeito do corpo deseja que sejam desenvolvidos, quais estratégias metodológicas precisam ser traçadas, como será a didática, de que forma o processo avaliativo ocorrerá, quais serão as decisões tomadas após a atividade com Arte Contemporânea, dentre outras questões. O mesmo ponto vale para os processos de interação educacional com a Arte Contemporânea. Observar, interferir, refletir e decidir são ações que precisam ser planejadas antes da aplicação de qualquer atividade, visto que cada sala de aula possui múltiplas personalidades e que relações de colaboração podem acontecer da mesma forma como relações de enfrentamento.

No que se refere ao corpo, Richter (2013) destaca que a Arte Contemporânea imprime uma nova forma de linguagem corporal, que dialoga mais com o espectador e promove melhores estratégias de imersão. Sujeito, objeto, espaço e tempo podem ser compreendidos em suas multiplicidades de sentidos e de representação, com a tentativa de resgate de sensibilidades perdidas no mundo contemporâneo. Neste sentido, tecer relações entre a Arte Contemporânea e a prática educativa é de fundamental importância, reflete a autora, indo além de um trabalho executado de forma isolada, como conteúdo disciplinar ou projeto temporal, de modo a propiciar experimentações, interações, indagações e registros (ou marcas) no corpo, na história dos envolvidos e não apenas no papel.

Por sua vez, Dos Santos (2018) destaca que a Arte Contemporânea pode ser apresentada a partir de jogos e brincadeiras, além de outros elementos lúdicos trazidos pelo docente para a aprendizagem da turma, reiterando as possibilidades encontradas em desacomodar, desconstruir e desordenar, questionar e inventar, que são fundamentais para a Educação Infantil, seja na representação do corpo ou do mundo que cerca as crianças. Em suas palavras,

O acesso às diferentes linguagens na Educação Infantil por meio da arte contemporânea, além de conversarem com as características das crianças pequenas, possibilita a expressão e aprendizados próprios e coletivos. Proporciona que gradualmente, no desenvolver das propostas e das interações, a criança atue, se autorize a agir a partir do que lhe é oferecido. Assim vão sendo compostas narrativas próprias e no/com o grupo, o deslocar-se ganha outra dimensão à medida que a criança busca entender o que acontece e ali interfere. Dessa maneira, oportunizando protagonismo das crianças e a constituição das culturas infantis (DOS SANTOS, 2018, p.21).

A partir das considerações da autora, apreende-se que o corpo pode estimular a interação com diferentes sensibilidades, a desconstrução e reconstrução, a crítica e reflexão, o aprendizado lúdico e um maior potencial de alcance das habilidades necessárias para a progressão nos anos posteriores. Diante desse aspecto, ressaltamos a relevância do trabalho com a Arte Contemporânea no cotidiano da Educação Infantil, não apenas em projetos ou aulas isoladas, mas durante todo o percurso, mediante diferentes espaços, tempos, propostas e materiais.

A BNCC traz, em seus campos de experiência, formas de se pensarem os espaços, os tempos, as propostas e os materiais. No campo “Corpo, Gestos e Movimento”, por exemplo, destaca a formação da consciência para a corporeidade, o respeito às limitações, a centralidade do corpo na Educação Infantil e a necessidade de a escola promover oportunidades para o exercício de conhecimento corporal, de forma lúdica e com uso de sons, gestos, movimentos, olhares e mímicas. Rastejar, engatinhar e escorregar são apenas algumas das ações possíveis diante desse contexto.

Martins, Momoli e Bonci (2018) salientam que a Arte na Pedagogia traduz aspectos do corpo e da infância a partir de conceitos estéticos e vivências cotidianas. A formação do pedagogo, para as autoras, precisa valorizar o conhecimento dessa estética, vista como parte norteadora do trabalho com a Educação Infantil. As pesquisadoras ainda complementam o raciocínio ao relacionar a Arte, seu papel político, seu engajamento, sua produção de interesses e suas representações atreladas a um senso estético.

Martins e Ribeiro (2016) retratam que o senso estético vai além do conhecimento teórico de uma forma ou expressão artística. Para elas, os sintomas mais comuns deste senso são o cantarolar, a observação da natureza, o desenho distraído, a escolha dos objetos do cotidiano, dentre outros. Dessa maneira, a contemplação da Arte vai além do ensino, mas precisa dele para que possa ser uma atividade consciente, presente na vida dos indivíduos.

Os autores ainda destacam que a Arte Contemporânea e a estética podem ser contempladas em diferentes esferas da vida escolar, como o teatro, os contos, os desenhos, as brincadeiras, a música, a dança, dentre outras. Nesses casos, vale lembrar que o processo implica no reconhecimento de uma Arte que não é estática, mas que se move no tempo e no espaço. Cunha e Carvalho (2017) complementam esse posicionamento, evidenciando que a Arte não deve ser vista apenas como coadjuvante ou visual para a criança, mas que a criança precisa entender que faz Arte, faz parte dela, é protagonista de sua representação.

Mas os professores compreendem a relação arte – corpo? Ou, ainda, como compreendem? No anseio por compreender as práticas e elencar possibilidades para discussões, fizemos o uso de formulários on-line para indagar professores e professoras sobre arte, corpo e movimento, e trazemos alguns dados para a conversa deste escrito:

Figura 2 – Entendimento sobre a relação entre Arte e corpo



Fonte: As autoras (2022)

Nas respostas, percebemos que os sujeitos desta pesquisa reconhecem o corpo como artístico e que faz Arte. Outros associam Arte e corpo a partir da dança, do teatro e da música. Para Pires (2003), Arte e corpo podem conjugar-se em harmonia, em nome da expressão artística e liberdade corporal, mas que o mero uso corporal cotidiano não deve ser confundido com Arte, pois banalizaria o pensar artístico e colocaria a Arte como se fosse qualquer ação corporal não pensada ou interpretada em bases artísticas.

Ao tratar da formação de professores da Educação Infantil voltada para a Arte, Bazzo e Arma (2017) esclarecem que o entendimento teórico de muitos professores a respeito da Arte nem sempre se reflete em uma prática inovadora. A conjugação entre Arte e Corpo mencionada por Pires (2003) traz um contexto próximo do ideal, mas não insere, necessariamente, que todos os profissionais entendedores da teoria da Arte tenham condições técnicas, tecnológicas ou estruturais para colocar em prática essa relação. Diante disso, quando as palavras dos professores ressaltam o corpo como Arte, o corpo que faz Arte e a ludicidade expressam o que a teoria já propõe. Mas é o fazer prático que diferencia o real do ideal.

Da mesma forma, o autor aponta que a dança, o teatro, a música e outras expressões corporais artísticas são manifestações e, ao mesmo tempo, ferramentas da interação entre Arte e corpo, já que o corpo é múltiplo de sentidos, assim como a Arte. Diante desse processo, os sujeitos que responderam ao formulário destacaram manifestações artísticas corporais e traduziram o corpo como Arte, ainda que tal aspecto não seja levado em todos os momentos da vida cotidiana. As duas questões que remetem a corpo e Arte indicam que ambos os conceitos estão relacionados entre si e com a aprendizagem. Alguns dos elementos descritos em palavras já se encontram presentes no discurso cotidiano docente, como a ludicidade, a psicomotricidade e o movimento. Mas é preciso considerar que a aprendizagem da Arte relacionada ao corpo não deve limitar-se a datas específicas.

Quando Schroeder (2012) destaca a Arte como Linguagem, a trata como uma forma de expressão constante na vida das pessoas,

independentemente de faixa etária, profissão, gênero ou outros elementos constitutivos. Trabalhar com conhecimentos relativos à Arte somente em datas comemorativas não é uma forma de vislumbrar a Arte como algo constante, mas como mero conteúdo do currículo escolar. Da mesma forma, a repetição das mesmas práticas, a fragmentação entre corpo e expressão, a falta de relação do corpo nas Artes Plásticas, são problemáticas que precisam ser discutidas para melhor relação ensino-sensibilidade-aprendizagem.

Do mesmo modo, Schroeder (2012) salienta que a Arte traz sentidos produzidos, relações de tensão e contradição, formas de representação da sociedade e seus indivíduos. As representações do corpo podem demonstrar maior liberdade ou restritividade nessas representações. Uma escola confessional, por exemplo, pode trabalhar a dança e o movimento artístico de forma diversa de uma escola com enfoque na Arte. As diferentes linguagens corporais também remetem a avanços e retrocessos, na medida em que o uso do corpo na Arte é estimulado ou repellido. Uma das professoras que responderam ao questionário, Abaporu, destacou:

Na verdade, no meu ponto de vista, somos um ser único, a arte que aprendi nos anos iniciais de minha carreira não as conectavam. Mas, com a formação continuada, estudei e hoje compreendo que corpo e arte são relacionados. Penso que o corpo é o movimento, é a arte, expressa nossos pensamentos, nossas emoções. Compreendo que aprendemos com o corpo todo e não somente com o cérebro. Nosso corpo sente, demonstra, registra memórias e com ele experimenta-se o mundo. (ABAPORU, via formulário)

O registro é um dos poucos expoentes encontrados na pesquisa a tratar da capacitação como resultado do processo. Para Abaporu, a formação continuada foi capaz de alterar sua rotina e sua visão da Arte e do Corpo, e o início da carreira e o estado atual de conhecimento são de fácil comparação, pois a graduação não foi suficiente para formar a relação entre corpo e Arte na aprendizagem. Neste contexto, Beckert e Trenhago (2015) salientam que a formação continuada pode auxiliar o professor a compreender melhor a relação entre Arte e Corpo, assim como

trabalhar de forma qualitativa e com potencial transformação da aprendizagem das crianças. Ao indagarmos sobre os desafios e dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento de propostas envolvendo corpo e Arte, nas respostas destacam-se:

Figura 3 – Desafios e dificuldades



Fonte: As autoras (2020)

A relação entre família e escola é vista por Saraiva-Junges e Wagner (2016) como de complexa consideração. Muitos pais não compreendem o papel da instituição educativa, os objetivos do professor ou mesmo as atividades realizadas na articulação entre corpo e Arte. Orofino (2017) destaca que a Arte Contemporânea possui especificidades de compreensão e exige maior dedicação de estudos para a implementação de estratégias didáticas. Em outras palavras, um trabalho com crianças e respeito de alguma forma de Arte Contemporânea pode ser um desafio para professores ainda não habituados ou conhecedores dessa forma de Arte.

Na visão de Barbosa (2010), espaços não usuais podem ser utilizados, materiais diversos podem ser empregados e técnicas não tradicionais podem ser priorizadas. Para um trabalho em conjunto com a família, faz-se necessário que o professor conheça o tipo de Arte que trabalhará e tenha confiabilidade no planejamento, pois assim terá segurança de explanar o que será feito, quais os objetivos e resultados esperados da atividade. Da mesma forma, uma formação incompleta, a escassez de material, a falta de espaço e de desconhecimento são

aspectos desafiadores e que trazem dificuldades ao trabalho docente. Tal perspectiva é confirmada nas respostas, o que traz coerência entre a argumentação teórica e o que se levanta como desafiador nesta pesquisa, ante a visão dos entrevistados.

Quando Richter (2013) evidencia a relação entre Arte Contemporânea e Corpo, menciona a necessidade de buscar conhecimento teórico e prático a respeito, para então aplicar um trabalho mais direcionado. Essa dimensão do saber não se encontra, muitas vezes, atrelada ao cotidiano de formação. Assim, tanto a capacitação por vias de cursos *lato* ou *stricto sensu* podem ser importantes quanto formações continuadas locais, com a equipe de gestão escolar e buscas compartilhadas por material. O desafio existe, mas é fundamental que haja conhecimento, interesse e formação para transpor as limitações existentes.

E o que fica, onde chegamos?

Em nós, ficam marcas de um processo educativo que antecede a formação profissional; marcas talvez intocadas no processo formativo e outras que ressignificamos; marcas de um processo de pesquisa que nos indica novas possibilidades de estudo e a validade de seguirmos indagando e refletindo as possibilidades que enlaçam arte, corpo e movimento.

Ao olharmos atentamente para as respostas e considerações acerca das possibilidades Corpo-Arte, percebemos que os sujeitos de pesquisa possuem uma visão alinhada ao discurso teórico e reconhecem a importância do corpo na Arte. Com relação aos aspectos de aprendizagem, os entrevistados apontam a ludicidade e valorização da Arte nas aulas, reiterando, contudo, a importância da transposição de desafios e maior conhecimento específico na área.

Quanto ao controle do corpo, nos amparamos em Foucault (1996), quando destaca, nos seus escritos, dois aspectos importantes: a relação de disciplina e de poder. Ambas estão articuladas a um discurso e a uma prática sobre o corpo que o coloca sob barreiras institucionais e sociais. Desse modo, a

liberdade sobre o movimento corporal passa a ser regida por normativas que balizam o indivíduo e o tornam contido, e que reverbera em diversas esferas da sociedade, dentre as quais a instituição educativa, a arte e suas diversas formas de expressão.

Ao abordar a Arte de forma isolada, em datas comemorativas ou projetos específicos, o professor não permite o exercício de liberdade sobre o corpo. Sua disciplinarização passa a ser regida por outras instituições sociais, como a família ou a Igreja, e a escola passa, se não a reforçar o discurso tradicional, a ser conivente com ele. Portanto, o trabalho deve ser cotidiano, planejado, focado na ludicidade e na valorização da Arte em sua relação com o corpo.

Referências

BARBOSA, Eduardo Romero Lopes. O corpo representado na arte contemporânea: o simbolismo do corpo como meio de expressão artística. *In*: Encontro da associação nacional de pesquisadores em artes plásticas “entre territórios” - ANPAP, 19., 2010, Cachoeira. **Anais eletrônicos** [...] Cachoeira: Universidade Federal do Recôncavo, 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/cpa/eduardo_romero_lopes_barbosa.pdf. Acesso em: 4 jan. 2022.

BAZZO, A. R.; ARMAS, E.D. **Pedagogia e Arte**: Experiências de Formação. Eixo. Ensino e Práticas nas Licenciaturas Agência Financiadora: IFC. Camboriú, SC, 2017.

BECKERT, E. A.; TRENHAGO, J. **Psicomotricidade Infantil**: a arte de brincar e aprender através do lúdico. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNDESC, Unidade de Pinhalzinho, 2015.

BELING, V.J.; WINTERHALTER, D.F. As diferentes linguagens na educação infantil: brincando com cores e formas, construindo relações e sujeitos. **CCNEXT - Revista de Extensão**, Santa Maria, v.3, ed. especial, p.1263-1267, 2016.

CUNHA, S. R. V. C.; CARVALHO, R. S. **Arte contemporânea e Educação Infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2017. p. 27-36.

DELEVALD, C. **Infância e Arte Contemporânea**: um encontro possível para a formação. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, 9., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2012.

DOS SANTOS, N. S. **Arquiteturas efêmeras de jogo na educação infantil**: Crianças e Arte Contemporânea. Porto Alegre, 2018. 138p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FINCO, D.; BARBOSA, M.C.; FARIA, A.L.G. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, C.M. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formação docente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 4 jan. 2022.

LIMA, A. M. S. de. **A prática pedagógica na educação infantil e os campos de experiências estabelecidos pela BNCC**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) UniEvangélica, São Paulo, 2019.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109138>.

MARTINS, R.; RIBEIRO, J. Narrativas, arte e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 2, n. 4, p. 11-18, 2017.

MARTINS, M. C.; MOMORI, D.; BONCI, E. **Formação de educadores**: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. Mack Pesquisa. São Paulo: Terracota, 2018.

OROFINO, K. Z. **Crianças e arte contemporânea**: experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2017.

PILLOTTO, S. S. D.; SILVA, C. C. Pesquisar e pesquisar-se na educação: movimentos criados pela estética e pelas sensibilidades. **EccoS–Revista Científica**, n. 53, p. 1-15, e16664, abr./jun. 2020.

PIRES, B. F. O corpo como suporte da arte. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, v. 6, n. 1, p. 76-85, 2003.

RICHTER, N. A. R. A instalação/arte no espaço escolar apreciação de imagens e experientiação. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas**. (Cadernos PDE: volume II). Londrina, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_arte_pdp_neuza_aparecida_reghin_richter.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

RIGONI, A. C. C. et al. **Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino**: implicações para a Educação Física Escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

SALOMÉ, J. S. Educação, Arte e Formação Humana: reflexões sobre a educação estética na escola. In: JORNADA DE ESTUDOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 11., 2013. Campinas: HISTEDBR, 2013.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, v. 39, n. esp, p. s114-s124, 2016.

SANTOS, M. das G.V.P. dos. **História da Arte**. São Paulo: 16. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SCHROEDER, S.C.N. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Leitura: teoria & prática**, v. 30, n. 58, p. 77-85, 2012.

SEVERIAN, M. R. Vigilância e poder na sala de aula: as influências do panóptico no ambiente de ensino de língua estrangeira. **Revista Entre Línguas**, Araraquara, v.3, n.1, p.75-94, jan./jun. 2017.

SILVA, Eliana Rodrigues. As configurações do corpo na cena artística contemporânea. **Cogito**, v. 9, p. 29-34, 2008.

VARES, M. F. **O Corpo na Arte Contemporânea**: considerações a partir do Ciborgue. s/d. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/779/o/10art_ManoelaFreitas.pdf

SOBREIRA, V.; NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 68-77, set./dez. 2016. DOI: 10.18764/2178-2229.v23n3p68-77.

TIRIBA, Léa. O corpo na escola. **TV Escola-Ano Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, Ano XVIII, Boletim 4, abr. 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Segunda parte

Ensaaios e relatos: problematizações
a partir do ensino e da extensão

ESPAÇOS E MATERIAIS: POR UM COTIDIANO DE EXPLORAÇÃO E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliane Morais Wendler
Mônica Diniz de Souza

O currículo e a organização dos espaços e materiais

Quando falamos em currículo, é necessário esclarecer que é por meio dele que se estabelecem as orientações ao trabalho pedagógico, portanto, a premissa básica é que o currículo seja um instrumento construído em conjunto e aberto às possibilidades e experiências, contribuindo no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e garantindo seus direitos de aprendizagem.

Neste artigo, apresentamos o espaço como importante componente do currículo, tendo em vista que a sua organização e a do ambiente constituem uma oportunidade para as crianças vivenciarem plenamente suas infâncias, enriquecerem suas experiências no ambiente escolar e terem estimulada a sua criatividade, por meio da exploração e investigação. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2016) indicam que “para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempos [...]” (DCNEI, 2016, p.19), assegurando práticas pedagógicas que garantam o desenvolvimento integral das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, define as aprendizagens como direitos essenciais ao desenvolvimento infantil, tendo como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras,

ou seja: “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BNCC, 2017).

Desta forma, sintetizamos um organograma, representado pela Figura 1, que apresenta a estrutura do currículo na Educação Infantil, com foco nos direitos de aprendizagem, devendo os campos de experiências ter como eixo estruturante um fazer pedagógico pautado nas brincadeiras e interações, garantindo, assim, que esses direitos sejam efetivados.

Figura 1 - O currículo na Educação Infantil



Fonte: As autoras (2021), adaptado da BNCC (2017)

Sendo o espaço um importante componente curricular e também terceiro educador, que, por meio das interações e brincadeiras, proporciona aprendizagens às crianças, neste artigo exploramos as possibilidades das dimensões do espaço ligadas ao currículo.

O espaço como terceiro educador

Pensar na organização dos espaços e materiais disponíveis para as crianças na Educação Infantil é fundamental, afinal, elas têm o direito de vivenciar boas rotinas, marcadas pela interação e a brincadeira, que respeitem e valorizem os direitos de participar, conhecer-se, explorar, expressar, conviver e brincar, itens expressos na BNCC (BRASIL, 2017).

O modo como o espaço é organizado pode promover aprendizagens e autonomia diante das interações possíveis. Um espaço destinado para a Educação Infantil deve ser flexível e agradável, propulsor de experiências. Como descrevem Oliveira et al. (2014, p. 62), “esses ambientes devem ser [...] acolhedores, afetivos e ao mesmo tempo desafiadores”. Neles, múltiplas dimensões coexistem e, assim, o ambiente vai ganhando forma e identidade, por meio das relações estabelecidas.

Neste sentido, um espaço pensado para a criança deve possibilitar o contato com diferentes texturas e sensorialidades, formas, cores, sons que permitam uma rica experiência sensorial e estética, mas deve também ser acolhedor, seguro e organizado funcionalmente para a realização de diferentes experiências.

Segundo Ceppi e Zini (2013), é possível pensar nos espaços de um modo diferente do tradicional, ou seja, espaços menos rígidos, mais acessíveis e propulsores de inúmeras experiências, assim, o ambiente não será visto apenas como um espaço monológico, que segue uma organização formal e funcional, mas como um lugar onde múltiplas dimensões coexistem, adquirindo forma e identidade, por meio das relações que nele existem.

Loris Malaguzzi, em seus estudos e reflexões no decorrer dos anos, em creches e pré-escolas, na abordagem de Reggio Emilia, considera o espaço como um terceiro educador, uma vez que ele também educa as crianças que nele habitam. Desde que o educador pense e interaja com este espaço, transforma-o num convite para inúmeras experiências. Logo, refletir sobre todos os aspectos presentes no espaço é fundamental, por meio de observações sobre

a distribuição espacial e as qualidades agradáveis presentes nele, como iluminação, cores, materiais disponíveis, sons, odores e microclima. É necessário pensar no interior e exterior da escola. (CEPPI; ZINI, 2013).

Por conseguinte, o espaço deve ser pensado *com e para* a criança, a fim acolher as suas necessidades e não somente as preferências do adulto. Ceppi e Zini (2013), ao destacarem as características desejáveis de um espaço para crianças pequenas na abordagem de Reggio Emilia, assim descrevem: um espaço que é estimulante e acolhedor, em que cada habitante faz parte de um grupo, mas também tem espaço de privacidade e pausa dos ritmos gerais. Que é agradável, sereno e também sociável, possibilitando um espaço de relações com qualidades estéticas e conexões com outras áreas do conhecimento.

Portanto, a qualidade de espaço pensado para a Educação Infantil resulta de muitos fatores, desde a sua organização funcional até as percepções sensoriais disponíveis para a exploração da criança, logo, pensar na organização deste espaço não é tarefa fácil, demanda pesquisa e sensibilidade, afinal, é um organismo vivo e como tal deve estar em constante transformação por todos os atores que o integram. A seguir, apresentamos algumas possibilidades para a organização dos espaços e materiais em instituições de Educação Infantil.

A organização dos espaços, ambientes e materiais na Educação Infantil para a promoção de um cotidiano de exploração e criatividade

Em se tratando da Educação Infantil, todos os espaços podem se tornar um convite para novas descobertas e experiências, desde que eles sejam pensados para a criança. Desta forma, uma rede colocada propositalmente no jardim se torna um espaço de acolhida e aconchego; mesas que possibilitem diferentes arranjos permitem maior flexibilidade e diferentes experiências; um espaço de conexão e encontro possibilita maior interação; elementos naturais podem se

tornar materiais para a brincadeira nas mãos de uma criança, como a entrada de luz no muro, que se torna uma rica investigação.

Logo, é fundamental pensar em ambientes nos quais as crianças possam interagir, brincar e criar, considerando a qualidade do *design* dos espaços ofertados para a infância. “Elas precisam de um lugar que as coloque no centro, permitindo-lhes atuar como protagonistas do tempo, do espaço, dos materiais, dos diálogos e das relações.” (GARCIA; PAGANO; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 27-28).

É preciso, pois, avaliar as qualidades do *design* dos espaços, uma vez que a harmonia das cores, as luzes presentes, o equilíbrio entre os móveis e objetos e até mesmo a decoração da sala influenciarão a sensibilidade estética das crianças (HORN, 2017).

A partir da literatura disponível de Fortunati (2017), Forneiro (1998), Horn (2004 e 2017), e Cepi e Zini (2013), apresentamos neste estudo proposições para organização dos espaços em uma escola de infância, de modo que promovam um cotidiano de exploração e criatividade.

O primeiro passo é pensar o espaço como espaço físico, em seu *design* com os elementos que o ocupam mobiliários, materiais, objetos e decoração como propõem Forneiro (1998) e Fortunati (2017). Quando se trata de espaço físico, é necessário considerar também o conjunto: espaço e ambientes.

Forneiro (1998) faz distinções entre o espaço e o ambiente, sendo utilizado o termo espaço para o espaço físico e o termo ambiente ao conjunto dos espaços físicos onde as relações se estabelecem. A autora propõe uma divisão das dimensões do ambiente, quais sejam: *dimensão física*, condições estruturais, *dimensão funcional*, utilização dos espaços, *dimensão temporal*, organização do tempo, e *dimensão relacional*, diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula.

Neste âmbito, os espaços e seus ambientes se relacionam o tempo todo, pois “o ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si” (FORNEIRO, 1998, p.235). Desta forma, quando falamos em espaço físico, precisamos considerar

também a organização dos ambientes em suas diferentes dimensões.

Ao adentrarmos no espaço de uma escola de infância, a primeira observação é sobre o espaço externo e seu entorno, assim, é possível ver como a escola está conectada com a comunidade e, ainda, como ouve, acolhe e se conecta com outros espaços da escola.

a) **O espaço externo:** as crianças, muitas vezes, não têm acesso a espaços externos e contato com a natureza, as brincadeiras restringem-se ao espaço da casa, sem acesso às ruas e quintais, o que revela uma sociedade cada vez mais cercada de muros, devido à violência, principalmente nos grandes centros urbanos. Do mesmo modo, as escolas também convivem com tal condição e, além disso, por medo e insegurança, os pátios são planejados sem desníveis ou árvores, assim, com menos oportunidades para escalar, saltar e aventurar-se.

Porém, como destaca Horn (2017, p.21), “É importante considerar que a segurança dos pátios não pode tirar o desafio que se impõe nesses locais, tampouco o desafio deve oferecer perigo às crianças.” É preciso, pois, deixar que as crianças tenham a oportunidade de explorarem livremente o espaço com segurança, para que o desejo por brincar e movimentar-se se faça presente e, assim, desenvolvam todo o seu potencial. Alguns aspectos do espaço são indispensáveis para se promover este desenvolvimento. Assim, sugere-se:

- Espaço externo amplo e que permita diversas possibilidades;
- Riqueza sensorial: acesso a um jardim, bosque e ou horta com plantas diversas, de diferentes nuances, sensorialidades, sabores e aromas;
- Instalações físicas que proporcionem a observação das forças físicas da natureza, entre elas a presença do sol, luz, sombra, vento e chuva;
- Previsão de diferentes pisos para o contato da criança: madeira, terra, grama, areia, entre outros;

- Substituição dos brinquedos em materiais plásticos por equipamentos de madeira sempre que possível, que proporcionem desafios e sejam interessantes para as crianças.

- Oportunidades para brincadeiras com os elementos da natureza, acesso aos materiais não estruturados e brinquedos que permitam a imaginação e criação;

- Diálogo com o entorno e com os próprios espaços internos, optando-se por paredes que permitam a transparência e visibilidade, gerando conexão entre os espaços, principalmente entre a vida que acontece fora da escola e dentro dela.

- Espaços amplos que permitam a movimentação dos grupos, do corpo e da interação entre as crianças e adultos.

- Espaços seguros para as crianças brincarem e explorarem; os brinquedos e materiais precisam permanentemente passar por manutenções, apresentando condições como limpeza e integridade.

Ao adentrarmos às instalações internas da escola, a área de entrada ou área de acolhimento, é importante observar:

b) **Entrada e área de acolhimento:** o espaço de entrada deve ser também ser receptividade, afinal, é o primeiro espaço de convívio ao adentrar na escola, e todos devem se sentir acolhidos nesse ambiente, com “Uma entrada que forneça informações sobre a escola e suas atividades, um local de acolhimento e saudações.” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 49).

Assim, sugere-se:

- Presença de murais com fotos que apresentem a equipe e elementos que lembram o cotidiano vivido na instituição;

- Painéis narrativos: fotos e exposições dos projetos vivenciados, documentações produzidas, momentos vividos e trabalhos construídos pelas crianças;

- Recados e avisos a serem compartilhados;

- Cadeiras, poltronas, almofadas e sofás que possibilitem um ambiente de recepção e troca de ideias entre as famílias;

- Marcas culturais que identifiquem características do projeto educacional da escola e ou da construção coletiva com as famílias.

Horn (2017, p.34) afirma que “muitas instituições criam um ambiente infantil artificial, sem aludir ao que ali se vive cotidianamente”. Desta forma, organizar a área de acolhimento é fundamental, pois este espaço revela as práticas pedagógicas da escola: “o importante é manter esse espaço visualmente atraente e cuidado, no sentido de mantê-lo limpo e com aromas agradáveis, convidativo e revelador das características de quem o habita.” (HORN, 2017, p.34).

Após passar pela área de acolhimento, o próximo passo é o espaço central da escola, onde as crianças se encontram, um espaço de acolhimento, brincadeiras e interações.

c) **Hall central ou praça:** é também um espaço de conexão e distribuição, um ponto de encontro, de troca de ideias entre diferentes faixas etárias, interação, compartilhamento de histórias e construção de relações sociais.

É uma opção em substituição ao uso dos corredores que se limitam à distribuição das salas, tornando-se outro ambiente central de relação entre pares, passível de transformação e flexibilidade para a utilização com as crianças. Este espaço pode ser coberto e integrado a outras áreas, objetivando proporcionar trocas entre os grupos de crianças e entre as crianças e adultos, com experiências diferentes do que as crianças vivenciam nas salas.

Assim, sugere-se:

Espaço amplo localizado no centro da escola;

- Presença de mobiliários deslocáveis: bancos, puffs e prateleiras com rodinhas, que são utilizadas para diferentes propostas;

- Espaço para movimentos amplos, criação de circuitos motores, brinquedos de construção como blocos de madeira e brinquedos com rodinhas;

- Jogos individuais, coletivos, simbólicos e que permitam dramatizações, fantasias e máscaras.

- Espaço de descanso, com cabanas e casinhas, que permita à criança sentir sua individualidade.

Os autores Cepi e Zini (2013, p.45) destacam que “A *piazza* é um encontro, um espaço coletivo que desempenha o mesmo papel no prédio da escola que a praça central desempenha em uma cidade”. O conceito deste espaço vem da concepção das escolas italianas, onde a *piazza* (praça) desempenha um papel fundamental na conexão dos espaços da escola. Cepi e Zini (2013, p.45) afirmam que “a *piazza* auxilia na formação de relacionamentos, simbolizando a ‘pedagogia dos relacionamentos’ no sentido em que promove encontros, interações em grupos, histórias, relações sociais [...]”

Sendo a praça o espaço de conexão a todos os outros espaços da escola, seguimos para um espaço que muitas vezes não é pensado e adaptado às necessidades das crianças, os banheiros.

d) **banheiro para as crianças**: a escola é um espaço de cuidado e incentivo à autonomia, e todos os espaços devem ser pensados cuidadosamente, como o banheiro, que merece cuidado e atenção. Deve ser um espaço que acolha e no qual a criança sinta-se confortável. Assim, sugere-se:

- Local de fácil acesso e que permita e incentive a autonomia;
- Mobiliário em tamanho acessível para crianças de diferentes faixas etárias;
- Previsão de limpeza constante para que o odor seja agradável;
- Lixeiras com tampas e acessíveis para as crianças;
- Presença de trocadores em local privativo que possibilitem interação entre a criança e adulto no momento da troca;
- Móveis poderão ser colocados no teto próximos aos trocadores para estimulação;
- Espelhos fixados nas paredes ou teto para que a criança conheça seu corpo;

Armários acessíveis para guarda dos materiais de higiene.

O banheiro muitas vezes passa despercebido do olhar do professor, mas é também um espaço de interação e desenvolvimento da autonomia das crianças, sendo um local de encontro, de trocas e até de espera. Desta forma, observar sua

utilização e as interações das crianças pode revelar possibilidades para organizá-lo.

Os espaços descritos a seguir são os mais conhecidos dos adultos e das crianças, seja nas escolas tradicionais ou inovadoras, destinados a atividades específicas: as salas de aulas e laboratórios.

e) **salas, laboratórios e ateliês:** são espaços destinados à investigação e experimentação da criança; é importante que sejam equipados com materiais que possibilitem experiências sensoriais, pesquisa, observação, experimentação e manipulação, e que estejam disponíveis e acessíveis para a criança. Afinal, é preciso “garantir, a cada dia, que o espaço e o tempo habitados pelas crianças sejam totalmente pensados para o seu modo de ser, de estar, de brincar, de pesquisar e descobrir.” (GARCIA; PAGANO; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 27-28).

Como sugestões de materiais para planejar tais espaços, eles devem ser organizados esteticamente para se tornarem um convite para a exploração. Assim, sugere-se:

- Materiais acessíveis e dispostos de forma atrativa e convidativa para a interação da criança: cestas, bandejas, caixas transparentes, etc.;

- Móveis deslocáveis ou com rodinhas, divisórias e painéis móveis que proporcionem a transformabilidade e flexibilidade do espaço;

- Materiais da natureza: gravetos, folhas, sementes e materiais típicos da região;

- Materiais não estruturados: canos, tecidos, cones de papelão, pedaços de madeira de diferentes formatos e tamanhos;

- Materiais para a produção artística: cavaletes, telas, tintas com diferentes pigmentações (naturais e artificiais), canetinhas e lápis de diferentes tonalidades;

- Materiais para exploração tecnológica: máquinas fotográficas, projetores e retroprojetores para atividades de luz e sombra, telas de projeção, mesa de luz e lanternas.

Nem todas as escolas dispõem de laboratórios e ateliês, por isso apresentamos as possibilidades para a sala, laboratório ou

ateliê, pois são espaços de experimentações, investigação e pesquisa, permeados pelas experiências de convivência cotidianas das crianças com as crianças e das crianças com os adultos.

Horn (2017, p.41) ressalta que é importante pensar e organizar um espaço com base em quatro princípios:

1) proporcionar um ambiente organizado e, ao mesmo tempo, flexível; 2) proporcionar conforto, segurança e, ao mesmo tempo, desafios; 3) proporcionar a interação com as diferentes linguagens; e 4) proporcionar o bem-estar das crianças.

Considerarmos que estes quatro princípios nos possibilita um espaço de educar e cuidar, princípios fundamentais para o desenvolvimento das crianças, de forma a garantir seus direitos de aprendizagem. A escola como espaço de construção, como uma oficina de pesquisa e experimentação, que seja flexível e que possa se modificar pelas crianças e seus processos de aprendizagem. Pensar nos diversos espaços da escola requer também um local apropriado e de encontro para os profissionais da escola.

O próximo espaço que apresentamos é o espaço de referência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e das reuniões.

f) espaço de referência para o trabalho pedagógico e reuniões: ter um espaço para acolher o adulto na escola de infância também é fundamental, assim, professores e equipe pedagógica precisam de um local adequado para o diálogo, reuniões com familiares e equipe, inclusive para permanecer sozinho, planejando, pesquisando e retroalimentando o trabalho pedagógico. Assim, sugere-se:

- Mesa em formato circular para reuniões;
- Computadores para pesquisas;
- Livros variados para acesso do professor e estudo da prática;
- Armários e arquivos para organização da vida documental das crianças;

Espaço com sofá e poltronas para um tempo de pausa e acolhida dos adultos e das crianças, quando elas sentirem necessidade de estarem nesse espaço.

A sala de referência para o trabalho pedagógico e de reuniões não é apenas um espaço do adulto, e nem quer dizer que, na escola de infância, exista uma hierarquia entre espaços; ao contrário, é necessário pensar nos espaços em horizontalidade, pois todos têm um papel importante e compartilhado na dinâmica cotidiana.

Quando tratamos de espaços compartilhados e de trocas, um espaço muito importante é o do preparo e das refeições o espaço da cozinha e do refeitório.

g) **Cozinha e refeitório:** a cozinha é um espaço muito importante na escola, é o espaço de sabores, cores, consistências e produção que alimentam nossa memória afetiva. Alimentar-se também é um aprendizado e a tradição de cozinhar e conhecer novos sabores e culturas é importantíssima desde a infância.

O espaço da cozinha e do refeitório na escola deve ser planejado, bem como seguir todas as normas de organização e limpeza, estocagem, conservação e normas sanitárias. O momento da alimentação deve ser um ritual que também receba a atenção do professor, a fim de estimular a autonomia da criança.

Assim, sugere-se:

- Mesas e cadeiras de fácil higienização;
- Utensílios acessíveis para que as crianças tenham autonomia para se servir;
- Objetos decorativos (vasos de flores, toalhas ou jogo americano) que proporcionem um espaço receptivo e agradável;
- Exposição do cardápio do dia;
- Participação das crianças na montagem da mesa e dos pratos.

Segundo Spaggiari (2015, p. 14), “Os comportamentos alimentares mais frequentes em nossa sociedade evidenciam atitudes certamente não virtuosas (refeições rápidas, ausência de frutas e verduras, consumo excessivo de lanches, fobias de novas comidas etc.)”. Ou seja, as escolas precisam intervir educativamente, fazendo com que o espaço da cozinha e refeitório proporcione experiências que coloquem as crianças em contato com uma cultura de alimentação saudável, correta e sem atropelos, de modo que o momento da alimentação seja de trocas, de diálogo

e aberto às experimentações. O autor defende que “é justo permitir às crianças que descubram a riqueza incomensurável que um bom prato consumido em boa companhia pode dar... porque, também na escola, a mesa quer dizer saúde, prazer e convivência” (SPAGGIARI, 2015, p. 15).

E, para finalizarmos, apresentamos o espaço da escola e seus ambientes, não só como espaço de convivência e trocas, mas um espaço amplo, com ambientes de memória e narração, que contam histórias e documentam os processos o tempo todo.

h) **Ambiente e memória:** nas propostas pedagógicas que envolvem a pesquisa e experimentação, a documentação pedagógica deve se fazer presente em todos os espaços da escola da infância de forma organizada e planejada, assim, as paredes devem contar histórias e os processos vivenciados, comunicando os familiares e tornando-os parceiros do projeto educativo. Esse é um elemento importante nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia.

“Ao entrar em uma creche ou pré-escola, a presença das crianças é ‘impressionante’ e avassaladora. Em todo lugar você sente essa presença; a necessidade das crianças interagirem com elementos do ambiente” (GARCIA; PAGANO; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 25). Assim, as paredes são revestidas de fotos, desenhos, produções infantis, objetos, imagens e esculturas que podem ser contempladas por todos que frequentam o espaço e, dessa forma, comunicam, narram o cotidiano e dão visibilidade aos processos vividos.

Como dicas para a organização de um ambiente de memória e documentação, assim sugere-se:

- Projetar espaços que possibilitem diferentes exposições - bidimensionais e tridimensionais, assim como a exposição de arquivos biográficos e portfólios dos grupos de crianças;
- Presença de painéis de cortiça, vidro ou madeira para a fixação de fotos, imagens e documentações, visíveis e acessíveis às crianças;
- Disponibilizar câmeras fotográficas, gravadores e instrumentos necessários para a produção da documentação.

Segundo Garcia, Pagano e Junqueira Filho (2017, p. 41), “A documentação, [...] sustenta uma reflexão sobre os significados que giram em torno das experiências das crianças e com elas”. O espaço de memória e documentação é imprescindível na escola de infância, narrando e registrando os processos de aprendizagem e construção dos conhecimentos. A documentação é também um instrumento para o professor avaliar, planejar e organizar novas intervenções e modificações nos espaços.

Considerações finais

Refletir sobre a qualidade dos espaços e materiais ofertados nas escolas de Educação Infantil é fundamental. Um espaço não pode ser estático, ele é movimento constante, portanto, organizá-lo requer um olhar atento dos profissionais da educação às necessidades e aos direitos de aprendizagem das crianças.

Os espaços podem ou não permitir diferentes modos de as crianças explorá-los, e a organização deles e os materiais ofertados para as crianças refletem uma concepção pedagógica. Ao se adentrar em uma escola de Educação Infantil, é possível identificar os modos de interação das crianças somente observando-se como o espaço está organizado e as oportunidades que oferece.

O espaço é também educador e, portanto, é necessário planejá-lo e organizá-lo considerando-se os grupos de crianças que irão habitá-lo, pois sua organização pode ou não incentivar a investigação e a criatividade, auxiliando as crianças a resolverem os problemas cotidianos e ampliando suas experiências. Neste artigo, disponibilizamos propostas e orientações para a organização dos espaços na Educação Infantil, tendo em vista um cotidiano de exploração e criatividade.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 24 jun. 2021.
- CEPPI, G.; ZINI, M. (org.) **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a EDUCAÇÃO INFANTIL**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GARCIA, J.; PAGANO, A.; JUNQUEIRA FILHO, G de A. **Educação Infantil em Reggio Emilia: reflexões para compor um diálogo**. Curitiba: Editora UTP, 2017.
- HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HORN, Maria da Graça. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- FORNEIRO, L. I. A. Organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. (org.). **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.
- FORTUNATI, A. (ed.). **Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação - o pensamento, as práticas, as ferramentas**. Porto Alegre: Buqui, 2017.
- OLIVEIRA, Z. R. de. (org.). **O trabalho do professor na EDUCAÇÃO Infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.
- SPAGGIARI, S. As linguagens da comida. In: CAVALLINI, I.; TEDESCHI, M. (org.). **As linguagens da comida: receitas, experiências, pensamentos**. São Paulo: Phorte, 2015. p. 14-17.

A SINGULARIDADE DA DOCÊNCIA COM BEBÊS: OS DESAFIOS DO TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Merilim Ruliani Pereira Puchta
Taline Ienk

Ao pensar na criança como ser ativo, entendemos que a partir das relações que ela estabelece, das experiências vividas, dos sentimentos atribuídos e da forma como experimenta cada situação, inicia-se um processo de apropriação do mundo, formando as qualidades humanas e, então, colocando-a como capaz de aprender. Assim, “as formas de estar no mundo e de se relacionar com o outro dão corpo à ação social dos bebês [...], ação mobilizada pelo outro (COUTINHO, 2017, p.108).

Nesse sentido, compreendemos que as crianças aprendem quando são sujeitos das situações vivenciadas (MELLO, 2017), ressaltando a importância de olharmos para o tempo, espaços, atividades, escuta e organização da creche, visando o agir da criança, isto é, priorizando propostas que enriqueçam suas experiências, bem como contribuam no processo de apropriação do mundo.

A creche, muito mais do que uma escola da infância, expande sua função ao olhar para a criança e ser entendida como espaço de desenvolvimento e de experiências significativas, uma vez que possibilita a interação com outras crianças e também com adultos, relação intencional (COUTINHO, 2017).

Nessa relação, professoras e professores da creche são organizadores do ambiente educativo, desempenhando tal ação quando promovem espaços de acolhimento e escuta, não só da criança, como da família. Isso ocorre com o envolvimento de todos na organização da vida na escola, a fim de proporcionar que a criança seja sujeito de sua aprendizagem e desenvolvimento,

envolvida de corpo, mente e emoção no que está vivenciando (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017).

Considerando que a criança se apropria do mundo a partir das relações que estabelece com outras pessoas, vimos, nesse período de pandemia a pandemia do coronavírus (SarsCoV-2, causador da COVID-19, a importância de relatar a experiência de uma professora pesquisadora atuando na Rede Municipal de Educação de um município no interior do Paraná, destacando o percurso e os desafios do trabalho docente na Educação Infantil em tempos de distanciamento social e reconfigurações da prática educativa.

O projeto

Visando promover o desenvolvimento social da personalidade das crianças, estimulando a interação entre crianças e adultos, e também com materiais diversos, propomos um projeto de literatura com crianças das turmas da creche I (4 meses a 1 ano e 11 meses), creche II (2 anos) e creche III (3 anos) de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Castro, no interior do Paraná.

A proposta era trabalhar com a literatura infantil, contudo, com ela surgiram os desafios para desenvolver este trabalho na creche, uma vez que ser professora de bebês vem se constituindo um campo em construção, com características específicas, para além do cuidar e educar, “isso porque a docência com bebês é uma atividade humana interativa em que o encontro com o outro é o objeto de trabalho” (CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p.43).

Vinculados à proposta do projeto, aspectos como a psicomotricidade e musicalidade também precisariam ser explorados, em se tratando de áreas pouco estimuladas no CMEI em foco. Dessa forma, em fevereiro de 2020, iniciou-se o planejamento do projeto, em que, primeiramente, foram definidas algumas histórias a serem trabalhadas, assim como as atividades que se daria sequência com cada turma.

Trabalhar a partir da interatividade humana requer planejamento não só da ação, mas dos espaços, tempos, materiais e reflexão contínua sobre o cotidiano da creche. Por essa razão, também nos voltamos às preferências das crianças, já que atentar-se para os interesses dos bebês, como também conhecer suas demandas, torna-se fator imprescindível ao professor da creche. A partir de um olhar sensível e atento, percebem-se sentimentos, modos de constituição enquanto sujeitos em vida coletiva, viabilizando a construção de um espaço positivo, onde “seja possível acompanhar e compreender os percursos de aprendizagem dos bebês expressos nas experiências emergentes do cotidiano” (CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p. 45).

Neste seguimento, somente após o período de adaptação das crianças foi possível dar início ao projeto, de modo que optamos por apresentar a história "O Sapo curioso", um livro ilustrado e colorido. Após as crianças ouvirem a história, exploramos o personagem, bem como as músicas que elas possivelmente conheciam. Com auxílio de um violão, cantamos juntos a música conhecida desde o berçário: “o sapo não lava o pé”. Por meio dessa proposta, percebemos que as crianças ficaram admiradas com o instrumento, considerando que muitas nunca o tinham visto e outras somente pela televisão.

Nessa primeira experiência, pudemos observar e reconhecer os bebês como “sujeitos com potencial, curiosidade e capacidade de maravilhar-se, desejo de relacionar-se com outras pessoas e de comunicar-se” (CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p.46), pois olhavam atentos para o livro e para o violão. O interesse era tamanho que esperavam ansiosos para experimentar o instrumento.

Entendemos que, ao valorizar o interesse da criança, bem como a livre exploração do ambiente, promovemos resultados mais enriquecedores do que os impostos pelo adulto, uma vez que respeitar a iniciativa das crianças é assegurar-lhes o direito de se tornarem sujeitos da atividade (MELLO, 2017).

A partir das poucas, mas significativas propostas desenvolvidas presencialmente, ressaltamos o objeto de preocupação da docência

na creche: as relações estabelecidas entre os bebês e outras pessoas como processo de apropriação e produção de cultura (CARVALHO; RADOMSKI, 2017). Pensando nisso, pontuamos que a intervenção não acontece de maneira diretiva, mas permite que a criança explore o ambiente organizado pelo adulto, realizando livremente seus movimentos, formando a percepção, a memória, a fala e o pensamento, longe de um contexto de dependência ou espera pelos comandos do adulto (MELLO, 2017).

Percalços

Não obstante o planejamento delineado e com inúmeras ideias para promover a interação entre crianças e adultos no CMEI, a pandemia da Covid-19 trouxe novos desafios e demandas de reorganização em nível social e institucional em todo o mundo.

No Paraná, a partir do Decreto n° 4.230, de 16 de março de 2020, expedido pelo Governo do Estado, as escolas foram fechadas a partir do dia 20 de março de 2020. Os desdobramentos dessa ação se materializam nos decretos municipais, como o Decreto n°156, de 17 de março de 2020, que, em seu artigo 9, dispõe sobre a suspensão das aulas em escolas públicas municipais, por 15 dias, sem prejuízo de posterior reposição.

Da mesma forma, em razão da situação de emergência, o Decreto Municipal n°159, de 19 de março de 2020, autorizou a adoção de medidas administrativas necessárias para a contenção da epidemia pelo prazo de até 90 dias a partir de sua publicação. Tais medidas contemplam a recomendação de suspensão do trabalho ou adoção de trabalho remoto conforme orientações das respectivas chefias. A partir de então, em consonância com o Decreto n°174, de 4 de abril de 2020, e alinhada com a Deliberação 01/2020 do Conselho Estadual de Educação, a educação no município precisou ser reorganizada de maneira remota, de forma aligeirada. Como as aulas em escolas públicas municipais permaneceriam suspensas por prazo indeterminado, a Secretaria Municipal de Educação adotou medidas para propiciar uma rotina

pedagógica domiciliar, pois as crianças não poderiam ficar desassistidas.

Ao estabelecer a suspensão das atividades e as novas medidas com fins educativos, em função do enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, muitas discussões sobre a garantia ao direito à educação das crianças se iniciaram. Coutinho e Côco (2020, p. 4) retomam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) para discorrerem que, “para a Educação Infantil, a EaD não está prevista nem em casos excepcionais”, sendo uma proposta ilegal.

Amparadas pelos Decretos estaduais e municipais, embora a atividade da Educação Infantil na modalidade remota não estivesse prevista legalmente em nenhum documento, as escolas iniciaram um movimento para esboçar as práticas à distância. Professoras e professores investiram em recursos para acompanhar as novas exigências, tais como celulares melhores, computadores, iluminação, aumentaram a capacidade da internet de que dispunham em suas casas, bem como buscaram cursos para dar continuidade ao atendimento educacional.

Formação continuada

Enquanto professora, ao compreender que todos os atos se orientam a partir de uma concepção de ser humano, de criança, de desenvolvimento, de infância e de educação (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017), entendemos a necessidade de buscar formação continuada para que, além de recursos materiais para desenvolver o trabalho pedagógico, a criança continue ocupando lugares que a levem à aprendizagem, apesar das dificuldades impostas pelo cenário pandêmico.

Refletir sobre a concepção do processo educativo passa a configurar um aspecto significativo à prática docente, uma vez que interfere no modo como olhamos a criança e percebemos o seu lugar no mundo (FOLQUE, 2017). Diante do contexto histórico e de saúde pública vivenciado, salientamos um desafio posto a

professoras e professores de Educação Infantil: “aprender a ser professor que não dá aulas, não tem sala de aulas e nem alunos, mas crianças” (MELLO, 2017, p. 43).

Em meio a tantas dificuldades e em um cenário de tantas incertezas, encontramos alento no Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – GEPEEDI da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os encontros contribuíram para o desenvolvimento de nosso trabalho no CMEI, servindo de subsídios para a prática docente em um contexto até então desconhecido.

Com a urgência do envio de materiais para as crianças, mesmo que a distância, a alternativa adotada pelo CMEI foi a produção de videoaulas que estivessem de acordo com o projeto de cada turma, as quais seriam postadas no Facebook da instituição para que as crianças que tivessem acesso à internet pudessem realizar as atividades.

A partir da participação no GEPEEDI, iniciou-se um processo de reflexão, pois, apesar das dificuldades, "entendemos que, sobretudo no contexto da pandemia, urge não perder de vista os princípios basilares" (COUTINHO; CÔCO, 2017, p. 4) de uma Educação Infantil que tem como objetivo o desenvolvimento social da personalidade das crianças. Para tanto, que seu pensar e agir sejam orientados a partir da organização e possibilidade de vivências, de envolvimento das crianças, redefinição do uso de materiais de modo coletivo, criando, pesquisando e oportunizando metodologias que envolvam as crianças no cotidiano da escola (TEIXEIRA; BARCA, 2017).

Neste contexto, não foi difícil observar a relevância da formação continuada, já que "não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações" (GARCIA, 1999, p. 22). Dessa forma, as trocas proporcionadas pelo grupo a partir de *lives*, leituras e discussão deram início ao processo de formação de novas perspectivas para o trabalho com crianças pequenas na creche.

Novos olhares, dificuldades e ressignificados para a prática docente

Conscientes da situação excepcional que estamos vivenciando e entendendo que o ensino presencial não constitui uma opção para este período histórico atípico, “as atividades não presenciais constituem uma possibilidade de garantia da oferta e continuidade das experiências educativas para a Educação Infantil” (REIS; STEVANATO; MENEGASSO, 2021, p.4). Desta maneira, foi preciso revisitar o projeto de literatura infantil na creche, buscando encontrar novas histórias, novos olhares e novas possibilidades e estratégias para levar adiante a proposta desenvolvida com os bebês.

O ato de planejar foi desafiador, não apenas pela falta de recursos ou materiais para desenvolver as atividades em casa, mas pelo fato de considerarmos as práticas educativas na creche pautadas nas relações, nas interações criança-criança e adultos-criança. A prática na creche, sustentada nas experiências, é contrária à ação pautada em resultados ou na ação comandada pelo adulto.

Organizar propostas pensando na continuidade das experiências lúdicas cotidianas e na exploração do mundo, tendo em vista a potencialização de tempos, espaços, materiais para que os bebês possam produzir significado a respeito de suas descobertas, significou olhar para a prática abdicando do poder professoral, mas não da intencionalidade educativa (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017).

Na tentativa de tornar os momentos interessantes, apareceram para dar suporte às aulas fantoches, murais, cenários e novos elementos, visto que as atividades desenvolvidas estavam acontecendo longe da escuta atenta das professoras. As certezas do planejamento precisaram ser rompidas, uma vez que alguns aspectos se encontravam fora de controle, como o sinal de internet em dias de chuva. Para tal, tivemos como apoio canais do Youtube, o qual abarca um vasto acervo de aulas gravadas e histórias contadas e cantadas.

Aspectos vistos como essenciais no início do projeto precisaram ser deixados de lado, como os instrumentos musicais para serem explorados. Com a impossibilidade de retorno presencial das aulas, o projeto começou a ser reconstruído, na tentativa de permanecer enfatizando os bebês, afinal, como pontua Carvalho e Radomski (2017, p.48), “a creche é um espaço de vida, no qual os bebês e suas expressões devem ganhar destaque”.

Nesse processo de adaptação de crianças e professores com o ensino remoto e a partir de indagações quanto ao desempenho do trabalho de professores de educação infantil, novas orientações para o trabalho docente pontuavam a necessidade de participação em *lives*, reuniões pela plataforma Zoom e, além disso, realização do registro das atividades em portfólio.

A partir das reuniões online com a equipe pedagógica, apresentaram-se as principais mudanças evidenciadas no trabalho docente do CMEI, identificando-se uma das maiores dificuldades do percurso: a não participação dos bebês. Visando amenizar os impactos do problema encontrado, foram criados grupos de WhatsApp para cada turma, a fim de que as famílias enviassem fotos e vídeos das crianças realizando as atividades propostas pela professora, as quais continuaram sendo postadas no Facebook do CMEI.

Com o decorrer do tempo, o cenário de saúde pública piorava, o que impossibilitava ainda mais o retorno às aulas presenciais. Além disso, as habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular continuavam sendo requisitadas. Por essa razão, foi solicitado um portfólio contemplando registros do planejamento, bem como as fotos das atividades das crianças. Neste período, muitas cobranças vinham de todos os lados, mas ninguém mostrava uma direção.

A partir da construção do portfólio, as indagações quanto ao conteúdo registrado começaram a surgir, uma vez que as poucas fotos recebidas mostravam o resultado da ação e não seu processo, além das diversas edições de vídeos e atividades, dificultando ainda mais a percepção e a identificação da participação da criança.

Pouco a pouco, os registros das atividades realizadas pelos bebês foram surgindo nas redes sociais do CMEI, sendo possível perceber que eles também tentavam dar prosseguimento e que, mesmo isolados em casa, conseguiam praticar algumas atividades e brincar. Em decorrência da preocupação quanto à participação efetiva das crianças e a valorização das preferências infantis, a busca por novas propostas, histórias, vídeos e materiais a serem explorados continuou, apesar da pouca interação.

A relação estabelecida entre as professoras e as crianças da creche aconteciam com atividades mobilizadas, partindo dos interesses imediatos dessas crianças, as quais eram motivadas a se envolverem nas atividades, além de serem atraídas para novas descobertas num ambiente organizado pelos adultos (MELLO, 2017). Nesse sentido, a organização dos espaços passou a se configurar no plano digital, mediante a oferta de estímulos audiovisuais, como músicas, desenhos, cores e brincadeiras sistematizadas em pequenos vídeos.

Mesmo com novas propostas de atividades e leituras, havia aulas cuja participação era pequena, ao passo que algumas ganhavam destaque e engajamento da família, como as aulas com a temática de festa junina. Compreendemos, então, que a participação das famílias era imprescindível, pois os bebês necessitam que todas as atividades sejam inicialmente conduzidas para que eles consigam desenvolver o seu aprendizado a partir de estímulos.

Com a finalidade de retomar um dos enfoques do projeto de literatura, a musicalidade, organizamos uma aula a partir da confecção de chocalhos, feitos com material reciclável e com grãos de arroz e feijão, para que as crianças percebessem a diferença entre os sons emitidos pelos chocalhos e tentassem acompanhar os movimentos do vídeo que norteou a aula. Diante dos muitos vídeos postados, um ganhou destaque por apresentar uma conversa entre mãe e filha, na qual houve a mediação da atividade, a possibilidade de escolha e trocas de objetos, o que sinalizou a compreensão da atividade proposta.

Ainda que as formas de interação estivessem passando por um processo de mudança em decorrência do contexto de pandemia, observamos que a educação aconteceu em ambientes virtuais com intervenção significativa dos familiares. Neste sentido, os pais também assumem o protagonismo no processo educativo juntamente com as crianças, professora e conteúdos culturalmente organizados e sistematizados.

Apreendemos que ainda há muito o que se avançar para que se possa suprir a demanda de atendimento das crianças nas creches e as particularidades da docência com bebês, especialmente as demandas advindas do contexto pandêmico. Entretanto, os ressignificados possibilitados até então nos permitem visualizar o trabalho com a pequena infância não cabendo em um modelo escolar, “por isso, ao tratar sobre a docência com bebês, é fundamental que se evidencie a sua singularidade” (CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p. 45).

Considerações finais

A maneira como olhamos para a criança e seu lugar no mundo revela a organização das práticas educativas na creche, o que é um fator de necessária análise e constante reflexão. Ao concebermos a criança como pertencente e participante do ambiente, logo “entendemos que o lugar da criança na pedagogia da infância é no mundo com os outros” (FOLQUE, 2017, p. 63).

Assim, é possível compreender que a singularidade da ação educativa com bebês se organiza a partir da disposição de um ambiente propulsor de “relações dos bebês entre si, com os objetos e com os adultos” (CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p. 46). Pensando nesse espaço que promove relações e diante do contexto vivenciado, faz-se necessária a reorganização do espaço físico para o espaço virtual, adaptando as propostas, mediando e intervindo não só com as crianças, mas principalmente com as famílias.

Reorganizar o espaço educativo diante das novas exigências, considerando-se as múltiplas linguagens da criança, requer um

olhar atento para o bebê enquanto ator das relações sociais e não como objeto, mesmo que essas relações passem a reconfigurar novos espaços, longe do olhar e escuta de professoras e professores da creche (COUTINHO, 2017b).

As dificuldades encontradas a partir da reconfiguração dos espaços educativos da creche ressaltaram as singularidades da docência: a necessidade de se pensar, ainda mais, na preparação de um ambiente e espaço satisfatório, a escolha de materiais que favoreçam a expressão das crianças e, sobretudo, o rompimento com o modelo escolar, segundo o qual “todos devem realizar as mesmas propostas ao mesmo tempo e na mesma hora” (CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p. 47), uma vez que cada família passou a organizar o tempo de acordo com sua disponibilidade.

Mesmo na tentativa de romper com práticas cristalizadas no interior da creche, uma das premissas a serem preservadas se refere à intencionalidade educativa dentro das propostas sugeridas e encaminhadas para que os bebês as realizassem a partir da mediação de seus familiares, ou seja, abdica-se do poder professoral, mas preserva-se a intenção, mesmo que em tempos e espaços diferentes.

Ao sustentar a intencionalidade das práticas educativas e considerar a reconfiguração espacial necessária devido à urgência e emergência do contexto mundial, preservamos a criança em seu modo único de agir, interagir e atribuir significado, “tornando-a, assim, sujeito cooperante do seu próprio processo de humanização” (FOLQUE, 2017, p. 63).

A reflexão da própria prática, propiciada pelas novas aprendizagens advindas, sobretudo, dos processos formativos, como a participação no Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – GEPEEDI da Universidade Estadual de Ponta Grossa, ampliou a compreensão de que “o que ocorre nos sistemas educacionais repercute profundamente na vida dos indivíduos e nas futuras gerações” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 15). Além disso, outras reflexões foram oportunizadas, visando “a especificidade da educação com as crianças pequenas, as

interloquções necessárias nesse período e a atenção com as iniciativas a serem encaminhadas no pós-pandemia” (COUTINHO; CÔCO, 2021, p. 3).

As incertezas provenientes do contexto pandêmico mobilizaram escolas e governantes a adotarem medidas aligeiradas, visando reduzir o contágio de pessoas e minimizar os possíveis impactos na educação. Espera-se que tais medidas e mudanças promovam reflexão efetiva sobre a prática, uma vez que “as políticas educativas tratam apenas de solucionar questões bastante imediatas ou de encontrar modos mais eficazes para manter a prática estabelecida, em lugar de pensar a longo prazo” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.15).

Nesta perspectiva, muitas indagações rodeiam a prática docente: quais aprendizagens deste momento ficarão? A escola da infância voltará ao lugar de onde parou? As mudanças nas práticas educativas vão orientar o trabalho docente no pós-pandemia?

Sem dúvidas, os processos de mudança social e educativa continuarão atravessando e reconfigurando as práticas docentes. Das dificuldades e singularidades do trabalho com bebês em tempos de COVID-19, ressalta-se a experiência constituída pela inter-ação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Reafirmando a criança como ser competente para se relacionar socialmente, fato proveniente do modo como os adultos se relacionam e criam condições necessárias para que eles sejam partícipes ativos na relação (COUTINHO, 2017b).

Referências

CARVALHO, R. S.; RADOMSKI, L. L. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série-estudos**, Campo Grande, v.22, n.44, p.41-59, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1015>, Acesso em: 12 dez. 2021.

COUTINHO, A. M. S. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Em aberto**, Brasília, v.30, n.100, p.105-114, set/dez, 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3217>. Acesso em: 12 dez. 2021.

COUTINHO, A. M. S. A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.4, n.1, p.37-45, 2017b. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/articloe/view/294>. Acesso em: 12 dez. 2021.

COUTINHO, A. M. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FOLQUE, M. A. O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva Histórico-Cultural. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p.51-63.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. IN: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p.41-50

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A.; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p.11-26.

REIS, E. A.; STEVANATO, P. A. A.; MENEGASSO, M. G. L. Práticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-8, e-16178.020, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 12 dez. 2021.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.29-39.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

O PROJETO DE EXTENSÃO “APROPRIAÇÕES TEÓRICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL”: EXPERIÊNCIAS COM O BLOG BAGUNCEI EM TEMPOS DE PANDEMIA

Camila Fernandes de Lima Ferreira
Giovana Monteiro Xavier
Cassiana Magalhães

Para iniciar a conversa

Os projetos de extensão ocupam um lugar essencial na vida da comunidade. É a possibilidade de encontro da universidade com a sociedade e no caso da educação a extensão possibilita estarmos em contato com as escolas, os professores, as famílias, na articulação do estudado com o vivido. O projeto de extensão intitulado “Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil” encontra-se na sua fase II e é cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Sociedade da Universidade Estadual de Londrina (PROEX). Ao longo desses sete anos de projeto, temos nos dedicado, em especial, à formação de professores da Educação Infantil.

Desde o início do projeto orientamos nossas ações pela organização de grupos de estudos e, ainda, por jornadas de estudo com o intuito de discutir as políticas públicas, bem como as especificidades do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos de idade. Além disso, visamos atender os 19 municípios participantes do projeto. Foram realizadas, até o presente momento, nove jornadas, conforme indicado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Jornadas e encontros de estudo

Ano	Título das Jornadas e Encontros	N.º de Inscritos
2013	I Jornada do Feipar - Grupo Trabalho de Educação Infantil Pé Vermelho: Apropriações Teóricas e Trabalho Pedagógico	111
2013	Projeto Piloto de Ambientação do Espaço Pedagógico do Proinfância no Paraná	30
2014	II Jornada Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil	200
2015	III Jornada - Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil	300
2017	IV Jornada do Feipar Pé Vermelho: Implicações da Teoria Histórico Cultural para o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	128
2017	VI Encontro Estadual do Fórum de Educação Infantil do Paraná: um Panorama da Conjuntura Atual e da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	247
2017	A Organização Didática na Educação Básica nos Municípios de Londrina e Rolândia.	61
2018	Políticas Públicas na Educação Infantil em Debate	58
2019	V Jornada do Feipar Pé Vermelho: Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil.	233

Fonte: elaborado pelas autoras

As jornadas abrangeram aproximadamente 1.300 professores da educação básica, além da participação de professores de diferentes universidades, que enriqueceram os processos formativos.

No ano de 2018, com a finalidade de ampliar o diálogo a respeito do trabalho pedagógico na primeira etapa da educação básica, criamos o Blog BaguncEI, como um espaço virtual de diálogo com professores da Educação Infantil, visando à socialização de conhecimentos científicos relacionados à infância. Trata-se de um espaço de partilha e troca de experiências teóricas e práticas, aos interessados na temática infância e voltado a “bagunçar” as ideias, já que as aprendizagens nos colocam a repensar o que sabíamos constantemente. Quando isso é atingido,

potencializam questões relacionadas ao desenvolvimento infantil e à organização das práticas pedagógicas, com vistas à melhoria dos processos educativos.

Em março de 2020 fomos surpreendidos com uma pandemia, denominada de Coronavírus, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, que resultou em milhares de mortes no planeta. Com isso, toda a sociedade foi fortemente impactada, e no que tange à escola, foram necessárias medidas sem precedentes para a adequação do distanciamento social ocorrido de modo imediato. Na etapa da Educação Infantil, o desafio foi enorme, devido a especificidade do trabalho com crianças pequenas, já que o desdobramento das orientações advindas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) foram lentas e confusas, gerando muita insegurança por parte das redes de ensino, com ausência de orientações normativas para funcionamento das escolas.

Em vista disso, o Blog BaguncEI procurou contribuir ainda mais com professores, diretores e coordenadores, ampliando suas ações e objetivando promover formação continuada de qualidade e fácil acesso à comunidade voltada à Educação Infantil. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa, por meio de um questionário via *Google Forms*, a fim de aprimorar as ações realizadas no Blog, cabendo questionar: qual a contribuição das redes sociais do projeto de extensão no contexto de formação de professores da Educação Infantil?

Para responder ao problema de investigação, delineou-se como objetivo: compreender o papel das redes sociais ligadas ao BaguncEI na formação dos professores da Educação Infantil; identificar o público das redes sociais; verificar novos interesses; e ainda entender os temas mais relevantes para os professores da Educação Infantil.

Para tanto, o presente texto discute, inicialmente, a Educação Infantil em tempos de pandemia, concentrando-se em seguida nas informações do Blog BaguncEI e de suas redes sociais, enfatizando

a pesquisa realizada com o questionário online. E, finalmente, são tecidas as considerações finais acerca dos dados gerados.

Educação Infantil em tempos de pandemia

A educação brasileira jamais imaginou ter a sua presencialidade afetada e interrompida. Ao longo de nossa história, diferentes fatores se configuraram desafiadores para o aspecto educacional, mas nada parecido com a situação pandêmica atual a qual ainda vivemos. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Unesco, 776,7 milhões de crianças e jovens foram afetados com as atividades educativas presenciais suspensas, acarretando uma série de efeitos para a população, para além da interrupção do processo de ensino e de aprendizagem.

Com a impossibilidade de estar perto fisicamente, e para sobreviver à revelia da pandemia – em um país que contou com mínimo apoio de políticas públicas de formação docente e infraestrutura tecnológica adequada –, foi preciso que a educação passasse a acontecer de forma remota, para evitar a propagação do vírus. Os professores foram os agentes de grande destaque, pois vivenciaram diferentes situações de lutas, para que, mesmo em situações exíguas, o vínculo entre a criança, escola, família e professor continuasse se mantendo. Porém, muitos profissionais da área da educação, em especial da Educação Infantil, não possuíam domínio tecnológico e, tampouco, do ensino remoto.

Santana e Salles (2020) analisam que as práticas vivenciadas no período remoto acabam por desvelar desafios que a escola já vinha enfrentando, a respeito da adoção das tecnologias digitais na educação, reforçando que a pandemia tornou ainda mais complexos os desafios que a escola já vivenciava, como, por exemplo, as desigualdades estruturais e econômicas, a desvalorização e precarização docente.

Outro fator importante a ser destacado é a ordenação de atividades remotas para a Educação Infantil durante a suspensão

das aulas presenciais, visto que, além das questões pontuadas anteriormente, das quais negam-se fatores de desigualdade em que vivemos, não foi considerado a necessidade da criança nessa etapa do ensino em ter um trabalho educativo específico.

Concordamos com Mello (2004, p. 145) que, para haver aprendizagem e desenvolvimento da criança, o processo de aprendizagem é sempre colaborativo, isto é, “[...] resulta da ação conjunta entre o educador ou parceiro mais experiente e aquele que aprende”, por intermédio de práticas intencionais, conscientes, que desenvolvam as potencialidades da criança para além do cotidiano.

Nessa direção, entendemos que a oferta de atividades e ações remotas para crianças da Educação Infantil comprometem o cumprimento dos objetivos e direitos das crianças. O que se percebeu nesse tempo de pandemia é que a preocupação se voltou para o cumprimento da carga horária, sem considerar as especificidades da idade, tampouco a garantia do acesso aos recursos.

A centralidade de iniciativas voltadas ao cumprimento de carga horária associada a conteúdos, com o uso de plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, recursos de videoaulas e outros, parece negar nossa situação de excepcionalidade, em que se mostram as condições de desigualdade em que vivemos, também no acesso aos recursos tecnológicos. Marca-se um entendimento da educação infantil (EI) como um serviço que precisa ser ofertado, como se fosse possível transpor o modelo presencial para um modelo a distância. Essa compreensão, além de não adequada aos processos educativos, vem impactando as dinâmicas familiares e afetando sobremaneira o trabalho docente (COUTINHO; CÔCO, 2020, p. 1-2).

Muitas famílias se viram impossibilitadas de acessar as orientações de estudos de forma remota, por não disporem de ferramentas tecnológicas, bem como de acesso à internet com rede adequada. Para além do comprometimento pedagógico, outra implicação a respeito das ações remotas com crianças pequenas relaciona-se à exposição diária de mais de uma hora à recursos tecnológicos, pois, de acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria

(SBP, 2016), é prejudicial à saúde das crianças de até 5 anos de idade e não recomendado para crianças menores de 2 anos.

Porém, mesmo em situações escassas, o ensino remoto na Educação Infantil tornou-se, na maioria das localidades brasileiras, uma realidade. Sendo assim, foi preciso mover ações formativas para que mesmo em condições de distanciamento e isolamento social houvesse a manutenção do vínculo da criança com as atividades escolares, e que ela pudesse continuar se desenvolvendo, de forma mais humana possível, em meio à pandemia.

Esse cenário configurou-se desafiador para as equipes gestoras e pedagógicas na Educação Infantil. A partir da publicação do parecer 05/2020 (BRASIL, 2020), tiveram que organizar orientações aligeiradas para o trabalho pedagógico. Pesquisas como a de Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021, p.113) apontam que:

[...] nesse período de pandemia se evidencia um retrocesso nas ações pedagógicas com as crianças, principalmente ao que se refere aos motivos da atividade. As crianças estão sendo submetidas a situações orientadas a cumprir a demanda da escola, da Secretaria Municipal de Educação ou da própria professora. Isso nos permite, mais uma vez, apontar que a dimensão pedagógica parece ter sucumbido à pressão das demandas de formalização, cumprimento de protocolos, e comprovação de carga horária.

Se retomarmos os parâmetros legais, em especial os eixos “Interações e Brincadeira”, propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), percebemos que eles foram esquecidos e/ou ignorados nesse período pandêmico.

Partindo dessas inquietações, enquanto projeto de extensão, ampliamos nossas ações virtuais (possíveis no momento), com o intuito de contribuir para o diálogo, a reflexão e a necessária melhoria das práticas, mesmo em período de excepcionalidade.

O Blog BaguncEI, as redes sociais e suas contribuições

No período de pandemia da Covid-19, observamos no Blog BaguncEI e nas nossas redes sociais grande crescimento das participações, por meio dos acessos, e com isso ampliamos as ações, visando expandir o diálogo com os interessados na temática da Educação Infantil. O aumento significativo na quantidade de acessos despertou no grupo o desejo de compreender, de forma mais precisa, as contribuições das redes sociais do projeto de extensão no contexto de formação de professores da Educação Infantil.

Para atingir o proposto, valemo-nos de dados coletados via questionário, elaborado com questões abertas e fechadas, aplicado no primeiro semestre de 2021 e divulgado e compartilhado por meio de nossas redes sociais, tendo a participação de 470 profissionais da educação. A ferramenta utilizada para a construção e a socialização do questionário foi o *Google Forms*. Essa ferramenta permite a criação de formulários personalizáveis, com opções de respostas nos formatos múltipla escolha, *checkbox*, respostas em menu *dropdown*, resposta curta, resposta em parágrafo, *grid* de múltipla escolha, escala linear de opções e também data e hora (GOOGLE, 2017). Deve-se, ainda, levar em conta o fato de que as respostas de um formulário são agrupadas em uma planilha, que mantém um resumo das respostas em modelo gráfico, a fim de melhorar a visualização.

Cabe dizer que o Blog BaguncEI é dividido por abas, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Página inicial do Blog BaguncEI



Fonte: Blog BaguncEI (www.baguncei.com.br)

Na aba principal (início) contém as notícias gerais e novidades. Em seguida, em “quem somos nós”, constam informações de cada integrante que contribui no Blog. Na agenda há os principais eventos e *lives* relacionadas à Educação Infantil. Contato, para quem quiser se comunicar com o Blog. As memórias – um espaço destinado somente ao Blog em si, com textos, vídeos e imagens. O estágio na Educação Infantil, com textos, vídeos e sugestões. “Educação e Pandemia”, um espaço organizado para concentrar informações e documentos relacionados à Educação Infantil em tempos de isolamento social. E, por fim, as “Indicações de Leitura”, divididos por temas em abas.

Na pesquisa realizada buscamos identificar como o Blog está contribuindo com os professores da Educação Infantil. Sendo assim, na primeira análise, visamos verificar quais interfaces do Blog obtém mais acessos. O quadro a seguir apresenta os espaços mais acessados:

Quadro 2 – Interfaces com mais acessos

1	Vídeos	42,7%
2	Indicações de leitura	36,8%
3	Agenda de evento e <i>lives</i>	29,7%
4	Documentos oficiais	7,9%
5	Documentos de estágio	2,8%

Fonte: elaborado pelas autoras

Esses dados demonstram a relevância que o Blog tem na comunidade para a Educação Infantil. Os dados oriundos do questionário evidenciaram que os vídeos, até o momento, vêm sendo o recurso de maior acesso. Na atual conjuntura do país, afligido pela pandemia da Covid-19, o Blog buscou disponibilizar diferentes conteúdos, por meio de vídeos, com o propósito de fortalecer a importância do professor para promover a humanização das crianças em suas máximas potencialidades, mesmo estando geograficamente distantes da escola.

As indicações de leitura e a agenda de eventos e *lives* também obtiveram destaque nos dados coletados. Como a maior inquietação do projeto está relacionada com a formação docente, o Blog organizou um espaço para indicações de leitura, reunindo temáticas das mais variadas, como: Contação de histórias, Literatura infantil, Reflexões sobre a prática pedagógica, Brincadeiras de papéis sociais, Teoria Histórico-Cultural – pois norteia nossos estudos em relação ao desenvolvimento das crianças, e outros.

No que diz respeito à agenda de eventos e *lives*, o Blog realizou uma organização mensal das principais atividades que ocorrem com a temática principal, iniciando a primeira publicação em abril de 2020, perdurando até o presente momento (setembro/2021) com a divulgação de aproximadamente 335 *lives*/eventos.

Concordamos com Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021, p.114) quando afirmam que a pandemia não apresentou novidade, apenas:

[...] intensificou tendências já presentes na sociedade e na educação escolar. O que vivenciamos neste tempo foi o distanciamento das conquistas históricas da educação infantil e a certeza de que a atividade pedagógica realizada pela e na escola depende de condições e circunstâncias que ainda precisam ser conquistadas e objetivadas.

Por isso, na tentativa de garantir a qualidade do Blog e o nosso compromisso com a Educação Infantil, tomamos alguns cuidados com a escolha das *lives*, seguindo critérios como: (1) envolviam universidades; (2) fóruns de Educação Infantil; (3) representantes de professores; (4) gratuidade. Além disso, as temáticas escolhidas representaram os principais anseios de educadores infantis que dialogaram com as participantes do Blog neste período pandêmico.

Na rede social YouTube, o canal BaguncEI foi utilizado para disseminar as principais *lives*, além de abrigar os vídeos disponibilizados na página do Blog. Esse movimento ampliou a visibilidade do projeto, pois, em termos estatísticos, destacamos que 56,1% dos participantes respondentes do questionário confirmaram que conhecem o canal do YouTube e participaram de uma *live* ou assistiram a um vídeo liberado pelo projeto. Cabe dizer que, até o momento da escrita deste texto, o canal conta com mais de 3 mil inscritos e possui milhares de acessos em seus vídeos publicados.

Dentre os vídeos e *lives* mais assistidos, estão aqueles relacionados ao contexto da pandemia e da educação remota. Essa constatação é confirmada tanto pelo número de visualizações, que pode ser conferido diretamente no canal, como pelo questionário utilizado para este estudo, pois ao perguntarmos a respeito da *live* que mais se recordam, os participantes apontaram aquelas que dialogaram com a docência na Educação Infantil em tempos de pandemia. A busca por essa temática não nos surpreendeu, pois o cenário remoto nessa etapa da educação inviabiliza cumprir o propósito da instituição, conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, que deve ser

[...] oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos

educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças (BRASIL, 2009, Art. 5).

Ademais, é no âmbito escolar, na presença intencional do adulto/professor que se cria necessidades humanizadoras na criança, e a escola exerce um papel diferente do qual ocorre em casa, “[...] com mais riqueza e diversidade de materiais, de encontros, de exploração, de experimentação, de descoberta para as crianças” (MELLO, 2019, p. 94). Sendo assim, promover a aprendizagem da criança, de forma distante, exigiu e ainda tem exigido um grande esforço dos professores da Educação Infantil, especialmente na manutenção do vínculo entre criança, escola e família.

Ainda, a pesquisa identificou o interesse dos participantes que responderam ao questionário em continuar dialogando, em especial a respeito dos seguintes temas: aprendizagem na infância, a importância da brincadeira, o papel da escola para o desenvolvimento da criança, e outros. Ao perguntarmos se eles gostariam de sugerir algum conteúdo para Blog, diferentes temas apareceram, conforme demonstração a seguir:

Quadro 3 – Sugestões para novos conteúdos do Blog

Participante	Temática Sugerida
P (1)	<i>“Brincadeira na educação infantil”</i>
P (2)	<i>“Como a pandemia está afetando as crianças e também as famílias”</i>
P (3)	<i>“Algo para as secretarias repensarem de que forma estão sendo realizadas atividades, serem mais atividades lúdicas pois o que estamos vivenciando situações de atividades ‘recorte e cole, pinte etc.’.”</i>
P (4)	<i>“Mais estudos acerca das especificidades da educação de bebês “</i>

Fonte: elaborado pelas autoras

Enquanto projeto de extensão que visa subsidiar a formação continuada de professores da Educação Infantil e possibilitar o encontro da universidade com a sociedade, no caso da educação, cada sugestão compartilhada conosco por aqueles que responderam o formulário certamente nos mobiliza para novas

ações que venham enriquecer o trabalho docente para reverberar na formação humana da criança.

Outro fator importante para nós foi identificar melhor o perfil do público que acessa as mídias digitais do Blog e, sendo assim, buscamos mensurar a localização dos acessos, bem como identificar a área de atuação do público. Em relação à localização, a pesquisa revelou que a maioria dos espectadores do Blog são do Brasil, entretanto, fomos surpreendidos com os dados, pois o Blog conta com seguidores de outras localidades do mundo, como Portugal, França, Angola, Ucrânia, Reino Unido, Estados Unidos, Malásia, Rússia, Vietnã, Coreia do Sul, Filipinas, Turquia, Argentina e Índia. A temática de maior interesse apontada pelo público foi a infância. Em relação ao perfil profissional, o questionário mostrou que 92,5% dos sujeitos que responderam à pesquisa e acessam o Blog atuam na Educação Infantil, exercendo diferentes funções, a saber:

Quadro 4 – Profissionais que acessam o Blog

1	Professoras(es)	77,2%
2	Coordenadoras(es) Pedagógicas(os)	7,9%
3	Diretoras(es)	3,8%

Fonte: elaborado pelas autoras

Os dados demonstram que o maior público que acessa o Blog consiste em professores da primeira etapa da educação básica. Nesse sentido, fica evidente que temos atingido o nosso principal público – professores da Educação Infantil.

Considerações finais

Os resultados evidenciados na pesquisa nos movem a aprimorar as práticas dentro do Blog e demais canais de comunicação, bem como adicionar conteúdos para mobilizar novas ações de enfrentamento por meio das apropriações teóricas e da criação das condições adequadas para um trabalho mais humanizador com as crianças da Educação Infantil. Os dados

revelaram que as redes sociais do Blog BaguncEI têm favorecido o objetivo principal do projeto de extensão, qual seja: subsidiar a formação continuada dos professores de Educação Infantil.

Em relação à pergunta elaborada especificamente neste estudo, “Qual a contribuição das redes sociais do projeto de extensão no contexto de formação de professores da Educação Infantil?”, evidenciamos a possibilidade de ampliação da contribuição do projeto de extensão por meio das redes sociais. Em outras palavras, os dados revelaram: (a) grande número de acesso; (b) diversidade de público; (c) diversidade de localização; (d) interesse em responder ao questionário e contribuir com o aprimoramento do Blog BaguncEI.

Acreditamos que os objetivos foram atingidos, deixando claro o papel das redes sociais do projeto, especialmente nesse período pandêmico, bem como identificando o público e trabalhando com temas relevantes.

Desse modo, esperamos contribuir para o debate acerca dos projetos de extensão nas universidades, visando à articulação constante com a comunidade, no sentido de parceira e cooperação.

Referências

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. CNE/Parecer 05/2020 de 28 de março de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNECP_5_2020.pdf . Acesso em: 26 set. 2021.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação a distância na educação infantil, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim! **Anped**, 8 maio 2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao-colaboracao-detexto-por-angela-scalabrin-coutinho>. Acesso em: 21 set. 2021.

GOOGLE. **Clear Google Drive space & increase storage**. 2017. Disponível em: <https://support.google.com/drive/answer/6374270?src=soctw>. Acesso em: 18 set. 2021.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M; PASQUALINI, J. C. Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 8, n. 34, 2021.

SANTANA, C. L. S. E; SALES, K. M. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, set. 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, v. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **#Menos Telas #Mais Saúde**. Rio de Janeiro: SBP, 2019. (Manual de Orientação: Grupo de Trabalho Saúde da Era Digital). Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

A INTEGRAÇÃO E OS DIÁLOGOS TECIDOS A PARTIR DO EVENTO DE EXTENSÃO “OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: ENTRE POTENCIAIS E POSSIBILIDADES”

Daiana Camargo
Marilúcia Antônia de Resende Peroza

A Universidade se constitui como uma importante instituição social, cuja identidade se configura a partir da articulação entre as ações de ensino, pesquisa e extensão. As autoras deste trabalho têm desenvolvido ações nestes três âmbitos que, de maneira especial, culminam e movimentam as propostas do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão – GEPEEDI/CNPq. Ao longo dos 5 anos de existência deste grupo, as ações extensionistas têm recebido um destaque especial, visto que possibilitam à comunidade – Ponta Grossa e região – o acesso a uma formação complementar ao curso de Pedagogia.

O projeto de extensão *“As crianças, a Educação Infantil e as práticas pedagógicas, entre o pensar e o fazer”* tem favorecido a participação, a cada edição, de um número significativo de professores(as) da Educação Básica interessados(as) no tema da docência na Educação Infantil, cujos resultados temos divulgado por meio de publicações e comunicações na área.

Neste relato, portanto, temos como objetivo apresentar alguns resultados obtidos a partir do evento *“Os bebês e crianças bem pequenas: entre potenciais e possibilidades”*, que está vinculado ao projeto de extensão citado acima. O evento foi promovido pelas professoras da área de Educação Infantil do Departamento de Pedagogia - DEPED/UEPG. O curso foi ofertado aos acadêmicos do curso de Pedagogia (presencial e EaD), demais licenciaturas e Instituições de Ensino Superior, assim como aos professores da Educação Básica e

outros interessados no tema da docência com bebês e crianças bem pequenas, nas instituições de Educação Infantil.

No projeto *“As Crianças, a Educação infantil e as práticas pedagógicas: entre o pensar e o fazer”*, em sua terceira edição, a finalidade é aprofundar a reflexão sobre as crianças e a infância, tendo como foco as práticas pedagógicas para a Educação Infantil. A proposta visa ampliar o olhar do acadêmico de Pedagogia e demais profissionais interessados, no sentido de discutir a educação da criança pequena para as especificidades da Educação Infantil e sua fundamentação teórico-prática para o aprimoramento das práticas nos espaços educativos.

Apontamos que ações extensionistas aqui contextualizadas integram as propostas formativas vinculadas ao GEPEEDI - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil, a fim de instigar acadêmicos e demais participantes a uma observação cuidadosa, curiosa e atenta às culturas infantis, aos espaços e tempos da instituição de Educação Infantil, bem como às especificidades do desenvolvimento da criança. Tendo em vista o sucesso alcançado na primeira edição deste projeto de extensão, seguimos com a proposta, agora em reedição, para possibilitar momentos complementares de estudo, diálogo e reflexão da temática em questão.

Ao longo de 5 anos, o projeto tem contribuído para proporcionar a interlocução entre Universidade e comunidade, mediante a participação de profissionais de diferentes áreas, permitindo outros olhares e conhecimentos na compreensão da criança na Educação Infantil. Assim, aprimoramos a formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia e demais profissionais, tendo como ênfase as possibilidades pedagógicas no atendimento às crianças, considerando a relação cuidar-educar.

Entendendo o século XX, historicamente, como um período profícuo para o desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade, tanto do ponto de vista das conquistas sociais e determinantes legais quanto das pesquisas acadêmicas. Urge consolidar os avanços crescentes conquistados com a permanente inclusão da educação da

criança pequena na formação de profissionais para atuarem nesta etapa educativa (SILVA, 2019). Entendemos que, enquanto uma reformulação curricular do curso de Pedagogia não se concretiza e a formação continuada ainda apresentem lacunas nas instituições de Educação Infantil, o curso de extensão pode ser considerado como uma possibilidade de reflexão e de trocas de experiências significativas para a formação docente.

Amparadas em pressupostos que destacam a formação específica do professor de Educação Infantil (FLÔR; DURLI, 2012; SILVA, 2014), nos debruçamos, de forma mais intensa, nas questões que permeiam a prática pedagógica desenvolvida com as crianças pequenas. Tal necessidade deriva da demanda trazida pelos próprios acadêmicos do curso que, desde o primeiro ano, inserem-se nas escolas e discutem, com os professores das diferentes disciplinas, sobre as questões vivenciadas no cotidiano, bem como as apresentadas pelos professores e profissionais que atuam com essa faixa etária.

A partir das avaliações provenientes das edições do projeto já realizadas, elencamos temáticas que necessitavam de maior aprofundamento de estudos. Como exemplo, podemos citar: as práticas pedagógicas direcionadas às crianças da creche (crianças de 0 a 3 anos) e da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos); o trabalho com as múltiplas linguagens; o brincar; o corpo e o movimento; as culturas da infância; os campos de experiência; a afetividade, a inclusão, dentre outras.

Assim, a organização do projeto para os anos de 2020 e 2021 considerou, respectivamente, as particularidades da prática pedagógica de creche e temas vinculados à pré-escola. A intenção dos eventos vinculados ao projeto é de possibilitar aos participantes acessarem pesquisas, discussões, rodas de conversa, e que ampliassem o arcabouço teórico e prático destes docentes em relação a essas temáticas levantadas ao longo das edições. Acreditamos que ofertar um projeto dessa natureza é enriquecedor tanto para a formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEPG quanto para um número considerável de

profissionais atuantes nas diversas esferas em que a criança é o sujeito de suas intervenções. Além disso, as discussões desenvolvidas ao longo da realização do projeto têm fomentado novas temáticas e investigações por parte dos acadêmicos – iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, especializações, dentre outros.

Compreendemos que, com este projeto de forma geral e neste evento de forma específica, conseguimos contemplar os três eixos que sustentam a função da universidade – o ensino, a extensão e a pesquisa – garantindo que esta instituição cumpra seu papel de catalisadora do conhecimento científico em prol da sociedade.

Com relação à dimensão do ensino, entendemos o projeto como uma ação complementar ao curso de Pedagogia e buscamos parcerias com especialistas nas temáticas abordadas.

No que se refere à pesquisa, com as provocações e problematizações levantadas nas discussões das temáticas, vimos aumentar significativamente o número de propostas de pesquisas de iniciação científica e de mestrado, além de trabalhos de conclusão de curso relacionados às temáticas da primeira infância.

Já em relação à perspectiva da extensão, o reconhecimento pela comunidade, o número de inscritos para participar do projeto, mesmo em tempos de pandemia, nos faz acreditar que este se constitui como um projeto necessário. Portanto, tratar de crianças e Educação Infantil atende a uma visão mais ampla dos participantes, em diferentes espaços educativos e de convívio social, como aponta o Plano de Desenvolvimento Institucional da UEPG (2018).

Toma-se como perspectiva que o processo formativo inicial, por si só, não é capaz de abarcar todos os conhecimentos necessários ao docente que se insere no contexto profissional educativo com crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002). As lacunas deixadas na formação inicial tendem a se ampliar, na medida em que os espaços de formação continuada são escassos e pouco dialogam com as necessidades dos docentes em relação às crianças, seus potenciais e suas culturas, à

organização de espaços e tempos da Educação Infantil em seu cotidiano, e às especificidades do desenvolvimento da criança.

Este relato está organizado em três tópicos, articulados entre si. No primeiro, trazemos nossa experiência de flexibilização do projeto para atender às exigências de isolamento social e suspensão das atividades presenciais durante a pandemia – 2020 e 2021, de modo a dar continuidade às ações extensionistas. O que era um desafio tornou-se oportunidade para ampliar ainda mais o alcance da proposta inicial, da região dos Campos Gerais para o Brasil. No segundo tópico, apresentamos nossas reflexões sobre as aprendizagens promovidas pelo projeto e os desafios percebidos, por meio dos participantes, no que se refere à formação de professores durante o período pandêmico. Por fim, trazemos nossas considerações, com as percepções que marcaram a oferta do evento de extensão e as reflexões que nos mobilizaram a lançar um olhar para o futuro do projeto, assim como as possibilidades de intervenção social por meio do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

Extensão Universitária e isolamento social: novos rumos para a formação docente

Os tempos de pandemia da Covid-19, que se estendeu por, pelo menos, dois anos (março de 2020 a, aproximadamente, março de 2022, quando as atividades presenciais na UEPG retornaram), trouxeram muitos desafios aos processos educativos. As incertezas do tempo necessário para um retorno seguro, os atrasos na campanha de vacinação, as novas variantes o vírus, dentre outros fatores acabaram por nos trazer uma série de desafios na realização das atividades de extensão. Isso porque, até então, as ações do projeto eram realizadas mensalmente, de forma presencial, nas dependências da universidade.

A busca por soluções que gerassem menos impactos nos processos de ensino e de pesquisa também se estendeu à busca por soluções viáveis nas ações extensionistas. Mudar o formato sem

diminuir a qualidade do trabalho reconhecido que vínhamos desenvolvendo tornou-se nossa principal preocupação.

O diálogo entre as professoras da área de Educação Infantil do Departamento de Pedagogia da UEPG, a relação de proximidade entre os membros do GEPEEDI e o apoio institucional, no entanto, possibilitaram uma reorganização de atividades remotas que favoreceu encontros, aproximações e novas experiências formativas. Esses impactos puderam ser observados nas participações dos projetos de extensão relacionados à formação continuada de professores que passaram para o formato *on line*.

Para Patriarcha-Graciolli e Melim (2021, p. 96):

A pandemia impôs desafios antes inimagináveis à prática extensionista, mas, por meio da ampliação do olhar, das reflexões profundas sobre a extensão e seu papel social e do diálogo da comunidade com a Universidade, foi possível a reconstrução da prática extensionista aos seus atores, mediados pela tecnologia. É necessário reconhecer que os processos formativos se relacionam com os modos de ser e de estar em desenvolvimento profissional.

A reconstrução das práticas extensionistas traz consigo a capacidade de transformação social, que constitui o cerne da identidade da extensão, qual seja, a de provocar uma via de relação entre a universidade e a sociedade (comunidade), de modo que provoque mudanças em ambas as instâncias. Neste sentido, Deus (2016, p. 94) afirma que,

A transformação está na gênese das atividades universitárias, especialmente da Extensão, que carrega uma visão de mundo construída no contexto acadêmico que transforma, se transforma e se reforma constantemente. A universidade não pode deixar de ver e nem de ouvir as demandas da sociedade. Talvez seja possível dizer que a transformação é a essência da extensão. (DEUS, 2016, p. 94).

Neste sentido, transformar torna-se um elemento fundamental mediante os diversos desafios que se apresentam às ações extensionistas. Ferreira, Lazzarin e Monteiro (2021) destacam que, ao representar a expressão pública da universidade, a extensão será sempre mobilizada em momentos de dificuldades, a fim de que a

educação superior permaneça fortalecida em sua função social, de caráter humano e transformador.

Portanto, ao considerarmos as necessárias mudanças na realização do projeto de extensão mediante o período pandêmico, trazemos, neste relato, a experiência vivenciada na implementação de uma das propostas do Projeto de Extensão “*As crianças, a Educação Infantil e as práticas pedagógicas, entre o pensar e o fazer*”, que foi o evento dedicado às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das creches. Trataremos do evento “*Os bebês e crianças bem pequenas: entre potenciais e possibilidades*”, que ocorreu no decorrer do ano de 2020.

Dividido em cinco momentos, a cada encontro foram propostos assuntos específicos, tais como: os bebês e suas especificidades: encantamentos e desafios; ser professor(a) de bebês e crianças bem pequenas: formação, docência, experiências; os bebês e a música; os bebês, os espaços e as interações: cuidar, educar... aprender; e Arte e materiais potencializadores na prática pedagógica com bebês), com a participação de especialistas da área.

Nesse novo formato das atividades, consideramos a possibilidade de extrapolar os limites geográficos até então alcançados pelo projeto, circunscrito aos municípios vizinhos de Ponta Grossa. Para que ocorresse essa ampliação e chegássemos a uma visibilidade maior, vimos na ampla divulgação do evento uma oportunidade de alcançar esse objetivo. Portanto, investimos na divulgação do evento por meio das redes sociais (*Instagram* e *Facebook*), tanto em grupos vinculados ao projeto de extensão e ao grupo de pesquisa quanto nas páginas pessoais dos coordenadores e supervisores, e em grupos de *Whatsapp*.

Passamos a compreender, também, que o material de divulgação precisaria obedecer a um novo formato, que fosse expressivo aos públicos das redes sociais e que trouxessem as informações necessárias aos possíveis públicos almejados. A seguir, na Figura 1, apresentamos um dos *banners* elaborados para a divulgação do evento *on-line*.

Figura 1 –Banner de divulgação do evento *on-line*

A equipe do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil - GEPEEDI e do Projeto de extensão "As crianças, a educação infantil e as práticas pedagógicas: entre o pensar e o fazer" convidam você a participar do curso:

“OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: ENTRE POTENCIAIS E POSSIBILIDADES”

Público alvo: Acadêmicos do Curso de Pedagogia - UEPG e demais instituições de Ensino Superior, professores da Educação Básica e demais interessados nas temáticas abordadas.

Inscrições: no momento do evento
<https://www.youtube.com/c/DepartamentodePedagogiaUEPG>

YouTube

25-09 Os bebês suas especificidades: encantamentos e desafios - Altino José Martins Filho
02-10 Ser Professor (a) de bebês e crianças bem pequenas: formação, docência, experiências - Carolina Gobatto
30-10 Os bebês e a música - Vivian Madalosso
20-11 Os bebês, os espaços e as interações: cuidar, educar... Aprender - Rafael Kellerer
04-12 Arte e materiais potencializadores na prática pedagógica com bebês - Elisete Mallmann

USP/PG DEPED nutead proex GEPEEDI

Fonte: Acervo das autoras, 2020.

Quando nos desafiamos na readequação do projeto e vislumbramos ampliar o público alcançado pelo evento, ainda não conseguíamos prever o quanto esse aumento seria significativo. Ao final do evento, pudemos avaliar a nova proposta com base nos dados que tínhamos das edições anteriores.

O número de participantes passou de uma média de 120 inscritos por edição para um total de 2.509 inscritos no primeiro módulo do curso (2020). Por ficar disponível no *YouTube*, o número de visualizações das *lives* alcançou mais de 5 mil e 7 mil, em algumas delas. Foi ampliada, além disso, a abrangência territorial

dos participantes, da região dos Campos Gerais para vários municípios e capitais brasileiras.

Vale ressaltar que os números de acessos ou de inscritos, por si só, não apresentam uma avaliação qualitativa das aprendizagens geradas ou dos resultados evidenciados nas práticas pedagógicas desses participantes. No entanto, é inegável que a propagação de conhecimentos referentes ao tema em discussão amplia, ademais, as possibilidades de gerar indagações, provocações e redes de práticas mais significativas, uma vez que tratamos de formação de professores. Sendo assim, o fato de poder deixar as formações gravadas aumenta a chance de acessos e compartilhamento de conhecimentos numa comunidade cada vez maior.

No caso do evento aqui apresentado, os vídeos permanecem disponíveis no canal do Departamento de Pedagogia – UEPG, no *Youtube* (*link* do canal https://www.youtube.com/channel/UCZv-dq_Ti0evu_UvVQyZlCQ) e seguem com um grande número de acessos. O primeiro encontro obteve mais de 6 mil visualizações e os demais entre 3 e 4 mil visualizações.

Mais do que ampliar o público, interessava-nos a qualidade das discussões e o quanto os temas pudessem impactar na formação inicial e continuada dos participantes. Pudemos confirmar que este objetivo foi alcançado após constatarmos que houve participação expressiva de acadêmicos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, bem como de professores e gestores da educação básica, de diferentes cidades e regiões do país, que interagem e comentavam no *chat*, movimentando o evento e permitindo a interação com o professor convidado (Figura 2).

Os desafios enfrentados possibilitaram uma nova compreensão a respeito da importância da extensão universitária, tanto para o âmbito da universidade quanto o valor social que suas ações podem possibilitar. Neste sentido, concordamos com Deus (2016, p. 81), ao afirmar que,

O fato de a comunidade universitária, através das suas diversas ações de extensão, dialogar com essa comunidade externa, além muros, e conseguir

corresponder com ações práticas e concretas, denota o quão importante é esse diálogo capaz de provocar transformações nos estudantes, na universidade e na comunidade. (DEUS, 2016, p. 81).

O projeto de extensão pode nos mostrar que, mediante desafios sociais tão intensos, as respostas dadas de forma dialogada e conjunta podem possibilitar outros olhares e muitas aprendizagens a quem se lança na realização de propostas sérias e coerentes.

Nossos olhares e aprendizagens: aproximações com os dados do evento sobre bebês e crianças bem pequenas

O evento de extensão nos possibilitou buscar formas de responder às exigências que o contexto nos impunha, qual seja, o de implementar um projeto de extensão respeitando uma série de exigências sanitárias que impediam um dos elementos mais caros de nossa proposta, que eram as relações próximas, o contato com os sujeitos e as suas trocas de experiências. Preservar a qualidade e alcançar os objetivos, modificando substancialmente o modo de relação, nos provocou a irmos além da alternativa de suspensão das atividades.

O alcance que o projeto obteve pode ser verificado nos dados que trazemos a seguir, obtidos por meio dos registros mantidos no canal de compartilhamento de vídeos e das fichas de inscrição e avaliação respondidas pelos participantes, ao final de cada *live*.

No que se refere ao alcance das ações extensionistas realizadas de forma *on-line*, apresentado no Quadro 1, podemos perceber a diferença entre o número de inscritos, ou seja, dos participantes que realizaram a inscrição para obterem a certificação e aqueles que, independentemente de terem a certificação, acessaram os conhecimentos veiculados nas *lives*. Vale ressaltar que a ficha de inscrição era disponibilizada durante a *live* e ficava disponível por um período médio de 48 horas após a transmissão.

Quadro 1- Ações e alcances do evento de extensão

Data	Título – ministrante	Inscritos	Visualizações jun.2021	Visualizações Mar./2022
25/09/2020 Encontro 1	Os bebês e suas especificidades: encantamentos e desafios Prof. Dr. Altino José Martins Filho – SME Florianópolis – UDESC	861	7.527	7.713
02/10/2020 Encontro 2	Ser professor(a) de bebês e crianças bem pequenas: formação, docência, experiências Prof ^a Dr ^a Carolina Gobatto – UERGS	371	1.946	1.959
30/10/2020 Encontro 3	Os bebês e a música Prof ^a Doutoranda Vivian Agnolo Madalosso – Alecrim Dourado Formação Musical	469	5.553	5.596
20/11/2020 Encontro 4	Os bebês, os espaços e as interações: cuidar, educar... Aprender Prof. Ms. Rafael Kelleter	458	3.981	4.058
04/12/2020 Encontro 5	Arte e materiais potencializadores na prática pedagógica com bebês Prof ^a Doutoranda Elisete Mallmann	350	3.313	3.406

Fonte: Relatório de evento - organizado pelas autoras, 2021/2022.

Figura 2 – A participação de pesquisadores de diversas instituições



Fonte: Registros de tela – gravação dos encontros

Nota: Pesquisadores - nomes listados no Quadro 1

Como relatado anteriormente, há um número significativamente maior de participantes que acessaram o evento em relação àqueles que se inscreveram para obter a certificação, o que indica que a qualidade da discussão sobre a temática é relevante. Outra observação que nos chama a atenção diz respeito à perenidade que os encontros virtuais assumem, uma vez que, mais de um ano após o evento, o conteúdo continua sendo acessado e compartilhado. Isso revela uma perspectiva muito importante para a utilização do conhecimento em outros espaços coletivos, tais como na formação continuada de professores, nas discussões dentro da universidade, por exemplo.

Essa constatação se confirma quando revisitamos as gravações dos encontros e retomamos os registros deixados no chat durante a

transmissão do evento. As interações entre palestrantes e participantes, mediadas pelas professoras que coordenaram o evento, comprovam o quanto a formação foi significativa. No caso do evento que abordamos neste relato, os recortes a seguir apontam para a relevância de propiciarmos espaços de formação e diálogo sobre os bebês e as práticas na Educação Infantil:

[...] estou aqui justamente porque sou professora voluntária na UERGS e ministro a disciplina de Especificidades da educação de bebês no curso de Pedagogia. O curso é oportunidade impar! (participante 1 – *live 1*)

A frase "Os bebês são esquecidos na Educação Infantil" me disse muito, pois, como agente de educação, tenho visto em algumas CEIs que priorizam o ensino obrigatório esse "preconceito" com os bebês. (Participante 2 – *live 1*)

Adoro ver pessoas falando sobre os bebês e lutando para que os mesmos tenham protagonismo na sua aprendizagem. Precisamos olhar os berçários, os bebês, a educação de 0 a 3 e os profissionais que trabalham com os mesmos com outro olhar. Às vezes, somos desvalorizados pelos próprios profissionais da área. (Participante 1 – *live 2*).

O fato de os processos educativos dos bebês e as práticas pedagógicas na creche serem timidamente tratados nos cursos de formação inicial, cria-se uma grande lacuna no trabalho desenvolvido com as crianças de 0 a 3 anos. Nos escritos de Martins Filho (2016), encontramos uma ampla e potente discussão sobre o reconhecimento da participação dos bebês e a construção de uma docência com eles, valorizando os pequenos, enlaçando educação e cuidado.

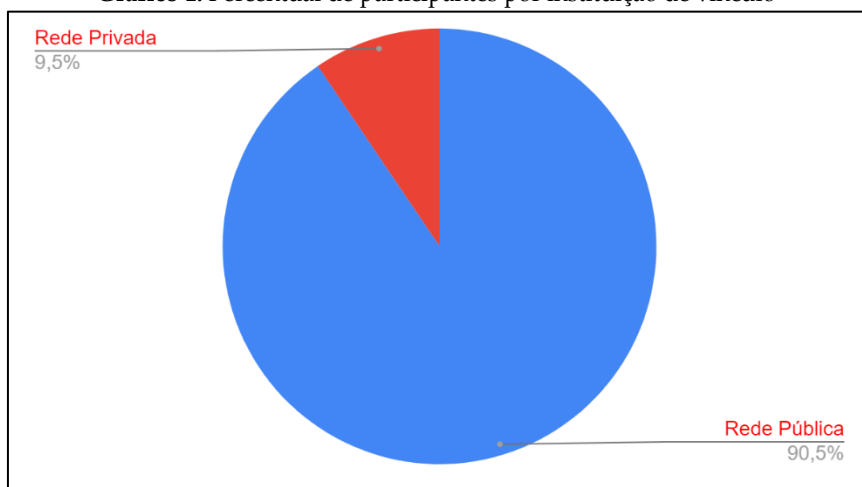
Nesta perspectiva, Gobatto e Barbosa (2019) abordam a necessidade de um olhar para os espaços da Educação Infantil, a fim de que os bebês possam habitar e deixar marcas na instituição educativa, que sejam acolhidas tanto com a organização material quanto com suas ações e interações. Tomando como base essas e outras referências sobre a potência do trabalho educativo na creche e, também, a necessidade de possibilitar essa formação, fundamentamos o projeto que propôs o evento, o que é reafirmado nos trechos apresentados acima.

Um dado revelado nas fichas de avaliação dos participantes do evento diz respeito ao perfil dos inscritos. Foi possível perceber que cerca de 98% das participantes afirmaram ser do sexo feminino, quando cerca de 2% dos participantes eram do sexo masculino. Neste sentido, pode-se confirmar a perspectiva histórica a respeito do predomínio de mulheres atuando na primeira etapa da Educação Básica (ROSEMBERG, 1996; FREIRE, 2001).

O campo de atuação dos participantes igualmente foi um dado que nos chamou a atenção. A grande maioria dos inscritos dizia ser professor da educação básica, mas também outros profissionais atuam na escola, diretores, coordenadores pedagógicos, professores do ensino superior, acadêmicos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, dentre outros profissionais. Isso mostra que o projeto foi além de sua intenção inicial.

Destacamos que, de modo geral, em todos os encontros, o projeto possibilitou o acesso de um número significativo de professores da rede pública de ensino, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Percentual de participantes por instituição de vínculo



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Vale ressaltar que ter mais de 90% de participação de profissionais da rede pública de Ensino nos permite avaliar que o

evento alcançou seu propósito mais essencial, que é favorecer um espaço de formação que contribua para as transformações necessárias na escola da infância, de modo especial, nas instituições públicas.

Dentre considerações e outras possibilidades que avistamos

O projeto *“As crianças, a Educação Infantil e as práticas pedagógicas: entre o pensar e o fazer”* vem se caracterizando como um processo de formação, de cunho teórico-prático, que tem contribuído para um aprofundamento da formação inicial de acadêmicos do curso de Pedagogia e na formação continuada de professores, profissionais da educação e demais interessados em pensar a educação da criança.

Durante a pandemia, as ações foram potencializadas a partir da mudança para a modalidade remota, por meio de *lives*, com transmissão pelo *YouTube*. Nessa modalidade, ampliou a participação de profissionais de muitas regiões brasileiras, estabelecendo novos alcances do público-alvo. Verificou-se um aumento significativo de professoras da rede pública atuando majoritariamente na educação básica, além do percentual de acadêmicos do curso de Pedagogia. Essa análise nos leva a considerar que o projeto tem cumprido a sua função.

As avaliações recebidas ressaltam as contribuições do evento para a formação dos professores e reflexões sobre a prática pedagógica daqueles que já atuam na escola, apresentando a necessidade de dar mais visibilidade aos bebês, tanto nos espaços educativos quanto nos espaços de formação de professores.

Compreendemos que eventos como este tornam ainda mais ricas as experiências de diálogos entre Universidade e escola, estreitando essas relações e possibilitando mudanças nas práticas pedagógicas no âmbito das instituições de Educação Infantil.

Por fim, reconhecemos que a participação de convidados de diferentes realidades para reflexões, trocas de experiências e interações que pautam o trabalho pedagógico possibilitam parcerias e novas conexões na construção de conhecimentos, na

divulgação de outras formas de pensar e realizar o trabalho com as crianças, conectando estudantes e profissionais que já atuam nas instituições educativas.

Consideramos que as propostas de extensão, agora realizadas em formato virtual, podem contribuir para a constituição das ações extensionistas futuras (quem sabe em formato híbrido), a fim de contemplar a todos os acadêmicos em suas particularidades e necessidades de formação.

A partir destas análises e das aprendizagens aqui destacadas, avistamos os desafios que a implementação da curricularização da extensão nos apresenta. Contudo, a experiência vivenciada na pandemia nos ajuda a ver, nos desafios, as possibilidades que a extensão apresenta para a formação de professores.

Referências

CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO DA ANPED, 27., 2004. Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1111.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

DEPED-UEPG. **Os bebês e as crianças bem pequenas**. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PL_Bv2S1RL0jTgCIiTfsoLyjcClyWCFYG9 Acesso em: 25 set. 2021.

DEUS, S. F. B. Extensão Universitária: sua contribuição para formação acadêmica e pessoal de estudante de graduação. In: GONÇALVES, N.G.; QUIMELLI, G.S. (org.). **Princípios da Extensão Universitária**: contribuições para uma discussão necessária. 1.ed. v. 1. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 77-91.

FERREIRA, O. A.; LAZZARIN, F. A.; MONTEIRO, R. A. Os desafios da Extensão Universitária durante e pós-pandemia da COVID-19: [Entrevista cedida a] Fabiana Lazzarin e Ricardo Aladim. **EntreAções: diálogos em extensão**, v. 1, n. 2, p. 8-16, 3 fev. 2021.

FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. Bebês no coletivo da creche: Encontros e provocações redimensionando o fazer pedagógico. **Linhas Críticas**, v.25, e22358, 2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.22358>.

MARTINS FILHO, A. J.; DELGADO, A. C. C. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thompson, 2002.

PATRIARCHA-GRACIOLLI, S.R.; MELIM, A. P.G. Extensão Universitária: Projeto Labinter Em Tempos de Pandemia. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, v. 9, n. 1, jul. 2021. p. 86-113. doi:10.35699/2318-2326.2021.25836.

ROSEMBERG, F. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev. 1996. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/Dialnet-EducacaoInfantilClasseRacaEGenero-6208798.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

SANTOS, E. A. G. dos. **Extensionist actions dynamics in the continuing formation of city teachers in Santa Maria/RS**: the building of formation processes. 2013. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SILVA, M. C. da. Formação de professores para a infância: a experiência como constitutiva do “formar-se”. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, out. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Planejamento. Diretoria de Avaliação Institucional. **PDI**: Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018- 2022. v.1. Ponta Grossa: UEPG, 2018. 266p.

Terceira parte

Outras reflexões sobre crianças e
espaços educativos

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: O QUE REVELAM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elismara Zaias Kailer - UEPG
Viridiana Alves de Lara Silva - UEPG

Avaliação da aprendizagem: reflexões iniciais

Refletir a respeito da avaliação da aprendizagem no contexto da infância é imprescindível para compreendermos a complexidade do processo de avaliar, bem como a necessidade de constituir práticas avaliativas a serviço das aprendizagens (HADJI, 2001).

As considerações de Dorneles e Marques (2015), ao discorrerem sobre a importância de ampliar os referenciais a respeito das múltiplas infâncias com as quais nos deparamos nas escolas, enfatizam que refletir e estruturar de outra maneira a educação e as instituições escolares exige, também, perceber de outro modo essas crianças. Nesse sentido, uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem pode possibilitar ao professor um olhar mais atento para a criança no que pertence às suas necessidades, potencialidades, avanços, dentre outros aspectos.

De acordo com Kramer (2006, p. 13), “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”. Assim, considerando os apontamentos da pesquisadora, pensar a infância das crianças que se encontram no Ensino Fundamental também é considerá-las como sujeitos sociais, de cultura e de história. Logo, a estrutura curricular da instituição escolar deve favorecer tais aspectos, e pensar a avaliação da aprendizagem nesse contexto é compreendê-la em uma perspectiva emancipatória, conforme Cappelletti (2012), e não em

um enfoque de controle como há muito tempo foi organizada em nossas escolas. Culturalmente, ainda percebemos resquícios dessa interpretação nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores e equipes de gestão.

Assim, a avaliação da aprendizagem é compreendida neste trabalho como parte integrante do processo ensino-aprendizagem do aluno. Dessa forma, seu objetivo é investigar o desenvolvimento desse estudante:

[...] o ato de avaliar a aprendizagem, em primeiro lugar envolve uma investigação sobre a qualidade dos resultados de uma ação em andamento, desvendando-a em sua satisfatoriedade (ou não), e a seguir, se necessário, subsidia soluções com base nesse conhecimento. (LUCKESI, 2011a, p. 178)

Nesse contexto, complementando as observações acima, a avaliação da aprendizagem pode ser entendida como um instrumento de investigação do conhecimento que o aluno tem, possibilitando a realização de intervenção do professor, quando necessário, para a melhoria do aprendizado ainda em construção, afinal “o conhecimento desenvolve-se através do recurso e a construções e reconstruções dessa mesma realidade por parte dos participantes no processo investigativo” (FERNANDES, 2009, p. 79).

Do ponto de vista de Luckesi (2011, p. 174), a avaliação da aprendizagem “investiga a qualidade dos resultados em andamento sucessivamente, primeiro sob o foco formativo – processo – e segundo sob o foco final de uma ação – produto”, ou seja, ela investiga todo o processo de construção do conhecimento, permitindo ao professor realizar intervenções pedagógicas que oportunizem ao aluno o acesso ao conhecimento mediado.

Ainda para o mesmo autor, a avaliação permite analisar o resultado final desse processo, de forma a verificar o desenvolvimento do aluno e seus avanços após as intervenções realizadas. Tais resultados possibilitam:

[...] diagnóstico (retrato) do que o estudante já aprendeu, mas também do que necessita aprender ainda, assim como lhe interessa saber, caso os

resultados obtidos sejam insatisfatórios, quais os fatores condicionantes desse nível de aprendizagem – tais como: disfunção emocional do educando, carência de pré-requisitos, qualidade das atividades docentes, assim como do material didático utilizado, sem esquecer fatores como as condições físicas e administrativas da escola. (LUCKESI, 2011a, p. 182)

Todavia, o professor precisa ter clareza da influência desses fatores citados sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno, pois o diagnóstico fornecido pela avaliação pode servir de base para o planejamento das suas ações docentes. Desse modo, a “função central do ato de avaliar é subsidiar soluções para os impasses diagnosticados, a fim de chegar de modo satisfatório aos resultados desejados” (LUCKESI, 2011a, p. 186).

Para chegar a esses resultados desejados, propícios ao desenvolvimento do educando, Depresbiteris e Tavares (2009) sugerem alguns pressupostos importantes, tais como: imprimir significado à avaliação, diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, buscar avaliar o esforço profundo dos estudantes, estimular a resolução de problemas e, por fim, imprimir à avaliação uma dimensão diagnóstica, formativa e mediadora.

Para Luckesi (2001a, p. 117), é necessário que se tenha a “noção clara de que a prática avaliativa, no caso da aprendizagem, só faz sentido, ao mesmo tempo, de acompanhamento (processo) e de certificação (testemunho final da aprendizagem satisfatória do educando)”. No entanto, para que essa concepção se efetive, é necessário que se leve em consideração alguns aspectos:

[...] ruptura com a função classificatória da avaliação, impondo, em consequência, a vivência da avaliação com sua função de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem. (SOUSA, 2014, p. 98)

Para tanto, o professor precisa rever suas concepções, práticas e estratégias de ensino. Logo, por meio da avaliação da aprendizagem dos alunos é possível realizar a autoavaliação de seu trabalho, como Luckesi (2011a, p. 176) enfatiza:

A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma o mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando.

O professor, ao assumir esse papel de avaliador, passa a agir como um pesquisador da aprendizagem do aluno, necessitando ter compreensão de seu objeto de avaliação com objetivo de "coletar informações sobre os educandos para a melhoria de seus desempenhos" (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 41).

O professor que compreende a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem acompanha o desenvolvimento dos seus alunos, de modo a realizar intervenções em prol de uma aprendizagem significativa, em que o estudante é o centro do processo. Desse modo, rompe com concepções tradicionais e arraigadas no âmbito escolar de que a avaliação é apenas um instrumento de medida e certificação.

Nessa perspectiva, considerando os apontamentos de Fernandes (2009), podemos entender que um dos grandes desafios que os sistemas educativos enfrentam é o de conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação, bem como qualidade nesse processo. Nessa direção, a avaliação tem papel relevante, principalmente as práticas de avaliação formativa que podem melhorar de maneira significativa as aprendizagens dos alunos e a qualidade dos sistemas educativos. Podemos considerar, de acordo com as reflexões do pesquisador, que a avaliação, o ensino e a aprendizagem constituem um tripé para o desenvolvimento das instituições educativas.

Hadji (2001) assinala a avaliação formativa como uma utopia promissora, que tem como aspecto essencial o seu caráter informativo ao professor e ao aluno. O professor pode ser informado de como está a sua ação pedagógica, e assim regulá-la, mas torna-se necessário ter flexibilidade e vontade de adaptação. Nesse contexto, o aluno tem a possibilidade de tomar consciência das suas dificuldades e de corrigir seus erros.

Concomitante a essas considerações, Fernandes (2009) utiliza o termo *avaliação formativa alternativa* por considerar como uma avaliação que regula as aprendizagens e o ensino, e, portanto, necessária para o desenvolvimento das instituições educativas. Também justifica o termo *alternativa*, por ser uma avaliação alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviorista e outros tipos de avaliação que se intitulam formativas.

A avaliação formativa alternativa, segundo Fernandes (2009), se constitui como um processo predominantemente pedagógico e articulado ao ensino e à aprendizagem, com o objetivo de que os alunos aprendam melhor com o desenvolvimento de suas competências (domínios cognitivo e metacognitivo). Assim, professores e alunos necessitam partilhar responsabilidades no que diz respeito à avaliação e regulação das aprendizagens (*feedback* do professor, autoavaliação e autorregulação dos alunos).

É relevante compreendermos o conceito de regulação que está intimamente relacionado com a avaliação formativa, conforme já mencionado. Fernandes (2009) assegura que são muitas as perspectivas e entendimentos a respeito do conceito de regulação das aprendizagens. Diante dos vários apontamentos, parece ser comum que “[...] os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos desempenham um papel nuclear na regulação ou autorregularão de suas aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p. 68). Nesse contexto, Hadji (2001) assinala que a função de regulação para professor e para o aluno possibilita a correção da sua ação e o aumento da variabilidade didática.

Com base nas considerações aqui explicitadas, Villas Boas (2008) e Hadji (2001) assinalam que a avaliação formativa necessita se efetivar de maneira formativa, com *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico, em vez de um instrumento de controle para as situações didáticas planejadas. “É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo” (HADJI, 2001, p. 22).

Um fator importante apontado pelos autores para se compreender a avaliação como aspecto chave, definidora de

muitos aspectos, inclusive da melhoria da qualidade do processo educativo, é o investimento nas avaliações que se desenvolvem pelos professores nas escolas, em suas salas de aula. Nesse sentido, a avaliação formativa adquire aspecto central ao se estabelecer a importância da concretização dessa proposta nos contextos escolares. Embora essa alternativa seja bastante almejada, avaliar para aprender, como Fernandes (2009) defende, parece não ser o que mais ocorre nas escolas, pois as características de certificação, classificação e bonificação direcionam as principais preocupações na contemporaneidade, advindas de uma postura gerencialista.

Análise e discussão dos dados: concepções dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem no contexto escolar

A presente pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de uma cidade do estado do Paraná, com o objetivo de compreender as concepções de professores a respeito da avaliação da aprendizagem no contexto escolar.

Assim, para melhor compreensão dos dados da pesquisa, foi utilizada a abordagem metodológica qualitativa, que, segundo Minayo (2010, p. 47), pode ser entendida como os vários tipos de investigação que “tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica” e procurando “desvelar” processos pouco conhecidos. Seu objetivo e finalidade é proporcionar a construção ou revisão de abordagens novas, categorias e conceitos referentes ao fenômeno estudado.

Como instrumento metodológico, optou-se pelo questionário com quatro questões abertas que versavam a respeito do entendimento a respeito da avaliação da aprendizagem, bem como as formas de avaliação desse processo no contexto escolar. O instrumental foi aplicado para 32 sujeitos (entre professores, coordenadores pedagógicos e gestores), com retorno de 30 questionários para análise de dados. Para manter o sigilo dos sujeitos da pesquisa, optamos por caracterizá-los como PROF. 1 a PROF. 30.

Considerando as análises realizadas, pode-se perceber que a avaliação da aprendizagem no contexto escolar é abordada pelos professores como um instrumento de trabalho, bem como para verificar a aprendizagem do aluno, conforme relatos abaixo:

Avaliação da aprendizagem é aquela que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar, isto é, o indivíduo aprenderá melhor se o meio em que ele vive é capaz de lhe dar respostas, de ajudá-lo a identificar seus erros, revisar seus conhecimentos, dar sentido, significado as suas ações. (PROF. 27)

A avaliação é fundamental, possibilita conhecer realmente em que nível de aprendizagem está meu aluno e rever a minha prática, transformando, avaliar=conhecer. (PROF. 2)

Os apontamentos expressam que a avaliação da aprendizagem implica em um movimento, também, de reflexão por parte do professor com relação ao desenvolvimento da sua prática pedagógica no contexto escolar. Helal e Ribeiro (2014) assinalam que esse processo de avaliação revela saberes e não saberes dos estudantes, e sobretudo aspectos imprescindíveis para repensar a organização do trabalho pedagógico e as situações didáticas vivenciadas com os alunos.

Nesse contexto, também é possível destacar que, dos 30 participantes da presente pesquisa, nove enfatizaram em suas respostas a compreensão da avaliação da aprendizagem como um momento de identificar as dificuldades e os avanços dos estudantes:

Verificar os possíveis progressos dos alunos. Perceber onde está a maior dificuldade em cada um. (PROF. 10)

Um auxílio para perceber a dificuldade dos alunos. (PROF. 13)

Acredito que deve ser um processo diário, contínuo, considerando todos os avanços de cada aluno e as dificuldades também. (PROF. 23)

Através dela posso visualizar individualmente o aluno e suas dificuldades. (PROF. 30)

Nesse cenário, vale considerar as reflexões de Luckesi (2011a, 2011b) ao indicar que, de fato, a avaliação da aprendizagem necessita de acompanhamento e um projeto que tenha como foco a aprendizagem do aluno, pois o ato de avaliar tem como característica a investigação e posteriormente a intervenção. Logo, esse processo exige uma decisão do que se fazer antes ou com os resultados, para que se direcione qualitativamente o desenvolvimento da criança em processo avaliativo.

Fernandes (2009) também considera que os sistemas de ensino estão organizados com base em diferentes culturas de avaliação. Alguns com o entendimento de que a avaliação tem como objetivo principal melhorar a aprendizagem, auxiliar na superação das dificuldades e/ou ênfase na avaliação formativa, conforme as reflexões dos professores supracitados. Já outros baseiam-se no fato de que avaliação serve para classificar, certificar, acentuando uma cultura de resultados e certificação, o que, nesse momento, não foi possível constatar pelas reflexões analisadas. Nessa direção, o pesquisador aponta três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias de aprendizagem, de currículo e a democratização da escola pública.

No que diz respeito ao desenvolvimento das teorias de aprendizagem, Fernandes (2009) deixa claro que a forma como a avaliação se processa nas salas de aulas não está desvinculada das concepções relacionadas à aprendizagem. Logo, a avaliação necessita empregar processos complexos de pensamento, contribuir para motivar os alunos na resolução de problemas, e estratégias metacognitivas utilizadas.

Nesse sentido, ao discorrer sobre o desenvolvimento das teorias de currículo, Shepard (2001) enfatiza uma abrangente visão curricular, em que os alunos considerem hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens e que exerçam práticas democráticas em uma comunidade responsável e empenhada. Nessa perspectiva, a avaliação também precisa seguir uma natureza distinta que dê conta dos contornos que se apresentam.

Face às ideias desse autor, é importante considerar a reflexão que um dos sujeitos da pesquisa aponta a respeito da avaliação da aprendizagem:

Momento para refletir a prática, a metodologia, num processo global para novas ações. (PROF. 18)

Assim, a avaliação adquire centralidade na organização do trabalho pedagógico da escola, ao ser considerada, também, como processo de reflexão para imprimir possibilidades de mudanças na escola. Nessa perspectiva, Fernandes (2009) enfatiza a importância de se compreender que a avaliação desempenha papel imprescindível para a orientação do percurso formativo dos alunos, bem como a necessidade de que seja reconhecida como relevante nos sistemas educacionais.

Tendo como base a discussão a respeito da avaliação da aprendizagem no contexto escolar, pelos apontamentos dos participantes da pesquisa, faz-se necessário compreender as formas de avaliação que se estruturam nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas por esses profissionais.

As diretrizes municipais do contexto em que realizamos a pesquisa (PONTA GROSSA, 2015, p. 119) apontam que a avaliação deve privilegiar o desenvolvimento do estudante, sendo parte integrada do processo ensino-aprendizagem, “[...] pautada em ações mais humanas, mais justas, que contribuam e favoreçam a aprendizagem dos alunos”.

Nesse sentido, o documento propõe a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem, que possibilitam ao aluno a progressão automática. Assim, só haverá retenção ao final dos ciclos de aprendizagem (3º e 5º anos).

Com base nessa organização de ensino, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 93934/96 (BRASIL, 1996), a referida diretriz do município indica em seu artigo 23 a seguinte concepção de avaliação:

[...] entendemos que a avaliação deve acontecer de tal maneira que o aluno possa aprender, ao mesmo tempo que é avaliado. Ela deve ter caráter diagnóstico e formativo e, assim, contribuir para uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, e não somente para classificar o aluno, ou para tomar ciência sobre o que o aluno aprendeu ou não e ponto final. (PONTA GROSSA, 2015, p. 120)

Do ponto de vista de Afonso (2008), a concepção formativa de avaliação da aprendizagem permite que o professor acompanhe o processo de aprendizagem dos alunos, assim como possa intervir no seu percurso formativo, possibilitando estratégias que auxiliem no alcance dos objetivos propostos, pautado numa relação dialógica. Esteban (2013, p. 66) corrobora ao afirmar que “a manutenção de uma prática favorável ao diálogo é o essencial para uma escola de qualidade”.

A concepção diagnóstica de avaliação, apresentada nas Diretrizes Municipais (PONTA GROSSA, 2015), é compreendida e citada pelos professores partícipes desta pesquisa, quando questionados de que maneira avaliam seus alunos:

De forma contínua e diagnóstica, percebendo em que nível estava (o aluno) e onde chego para assim poder, intervir através de atividades diárias. (PROF. 2)

De forma contínua e progressiva, através de intervenções individuais e coletivas. (PROF. 27)

A concepção diagnóstica, segundo Luckesi (2011a, p. 196), tem por objetivo investigar o nível de desenvolvimento do aluno constatando a realidade com base nos dados obtidos, para, se necessário, realizar intervenções que permitam ao aluno o acesso ao conhecimento científico e à construção de uma aprendizagem significativa.

Os professores citados acima ressaltam a realização de intervenções, sejam elas individuais ou coletivas. Logo, podemos inferir que não há necessidade de estruturar uma determinada classificação com os dados obtidos. “O ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, dialógico” (LUCKESI,

2011a, p. 198) e visa a busca de resultados satisfatórios em que todos os alunos terão sucesso no processo de aprendizagem, oferecendo ao professor a possibilidade de reflexão e o (re)planejamento das suas ações pedagógicas no contexto escolar.

Ainda de acordo com os dados analisados, os professores revelam que a avaliação da aprendizagem ocorre diariamente:

Diariamente com questionamentos, atividades, propostas e a própria avaliação. (PROF. 1)

Diariamente através de observações e das atividades propostas de acordo com os objetivos. (PROF. 4)

Diariamente avalio meus alunos durante o desenvolvimento da aula e faço também atividades avaliativas depois de trabalhar cada conteúdo. (PROF. 6)

Diariamente: através da participação, execução de atividades em classe, tarefas, estudos independentes. (PROF. 12).

Diariamente, por meio de observações durante a realização das atividades, e através de produções de textos e frases. (PROF. 14)

Todos os dias em cada atividade, pela forma que resolveu a tarefa, pelo jeito que solicita ajuda. (PROF. 20)

Todos os dias em cada atividade, pela forma que resolveu a tarefa, pelo jeito que solicita ajuda. (PROF. 25)

Por meio de atividades em sala, de acordo com as perguntas feitas no decorrer das explicações, por meio de provas, em conversas sobre o conteúdo. (PROF. 26)

Embora os professores revelem em seus apontamentos a utilização de diversos instrumentos que indicam uma concepção de avaliação diagnóstica, é possível verificar que ainda está arraigada, no sistema educacional, uma concepção somativa de avaliação, que expressa a necessidade de realizar uma prova ao final do período estabelecido para verificar, se há ou não, o alcance de determinados objetivos preestabelecidos pela secretaria de ensino:

Também há avaliação formal trimestral e algumas avaliações após conteúdos dados, esta é escrita. (PROF. 8)

Trimestralmente através de provas. (PROF. 12)

Com uma avaliação trimestral. (PROF. 13)

Atividades avaliativas (provas). (PROF. 21)

A avaliação formal ao fim de cada trimestre. (PROF. 28)

A realização das avaliações (formais, bimestrais, escritas) permite que o professor verifique se o que o aluno foi capaz de responder corretamente o que está sendo solicitado, no entanto a resposta de cada questão “não indica quais foram os saberes usados para respondê-las, nem os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento” (ESTEBAN, 2013, p. 98). Assim,

A avaliação da aprendizagem tem sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir este princípio: se tivermos de elaborar provas, que sejam bem-feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes.

Fernandes (2009, p. 89) corrobora ao afirmar que, se a avaliação não estiver integrada ao processo ensino-aprendizagem, parecerá algo externo ao processo, cujas funções são certificar e selecionar, sem preocupar-se com a aprendizagem significativa do aluno. Dessa forma, a avaliação e a medida tem a mesma conotação.

Considerações finais

O presente trabalho objetivou refletir sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da infância, especificamente com relação às crianças do Ensino Fundamental, valorizando uma

concepção diagnóstica e formativa em que o aluno é agente participativo do processo. Este é composto por ensino, aprendizagem e avaliação, sendo estes elementos indissociáveis para o desenvolvimento do aluno.

Conforme já explicitado, a avaliação da aprendizagem tem como objeto de investigação a aprendizagem dos alunos, o que pode permitir um *feedback* do trabalho realizado, numa concepção formativa, em que professores e alunos compartilham as responsabilidades do processo, analisando os resultados para realização de intervenções e reflexões.

Os dados coletados e analisados nessa pesquisa revelam que os docentes têm conhecimento dos aspectos legais e das concepções norteadoras que fundamentam o processo de avaliação durante a infância. Tais documentos, mencionados no texto, apontam para uma concepção que investiga o desenvolvimento do aluno por meio do diagnóstico realizado diariamente, seguido de uma intervenção do professor para que a criança tenha oportunidade de construir seu conhecimento.

Com base nessas considerações, enfatizamos que os resultados das avaliações da aprendizagem oportunizam uma reflexão quanto ao trabalho docente, que, por sua vez, tem oportunidade de rever sua prática pedagógica, além de constatar os avanços e dificuldades dos alunos.

Embora a avaliação formal (enquanto prova) seja citada pelos participantes da pesquisa, ela parece não se constituir numa concepção tradicional, visto que não é o único instrumento utilizado ao longo do processo de investigação da aprendizagem do aluno, mas sim como mais um instrumento de sistematização do conhecimento da criança e subsídio de análise do processo pelo professor.

A cultura da realização de avaliações ao final de um período ainda está presente no âmbito escolar, mas os esforços para a superação de tal concepção têm surtido efeito, uma vez que os professores mencionam que seus alunos são avaliados diariamente por meio de atividades, trabalhos em grupo, tarefas, entre outras

atividades, para além da prova. Portanto, é importante destacarmos que pensar a avaliação da aprendizagem dessas crianças ainda é um grande desafio para os professores e equipes de gestão das escolas de Ensino Fundamental.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAPPELLETTI, I. F. Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 211-226, jul./dez. 2012.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação. São Paulo: Senac, 2009.

DORNELES, L. V.; MARQUES, C. M. Mas o que é infância? – Atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 289-298, maio/ago. 2015.

ESTEBAN, M. C. **O que sabe quem erra?** 2. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2013.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

HADIJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HELAL, I.; RIBEIRO, T. Possibilidades e desafios: percursos e percalços de uma prática avaliativa emancipatória. In: FERNANDES, C. O. **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. Gestão 2001/2004. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental**. Ponta Grossa, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008.

O INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E CONEXÕES ENTRE ENSINAR/APRENDER/AVALIAR

Andreliza Cristina de Souza
Jéssica Ferreira da Silva
Nayara Iassanã da Silva Godoy

Mesmo nos dias atuais, quando a produção científica apresenta um forte crescimento, bem como pesquisas que articulam escola e universidade, diversas/os profissionais da educação, presentes tanto na escola básica quanto no ensino superior, vêm destacando suas inquietações e dúvidas ao pensar em avaliação da aprendizagem. Nesse horizonte, o objetivo deste texto é pensar o papel da avaliação em língua inglesa, tomando esta como processo fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Este pequeno texto não pretende oferecer ferramentas que a/o professora/professor deve utilizar mecanicamente, pois não existe receita pronta para ensinar. No entanto, é de fundamental importância o movimento dialético, a dialogicidade, a discussão e a reconstrução de saberes para que os processos educativos possam evoluir constantemente.

Sabe-se que as crianças adquirem a língua materna durante o crescimento e em contato com as pessoas que as cercam, num processo natural de aquisição linguística. Se durante esse processo elas forem apresentadas a uma língua estrangeira e esse contato for mantido, as crianças também a assimilam de forma natural. É possível então que a criança adquira, ao longo da infância, além da língua materna, uma ou mais línguas estrangeiras, desde que esse aprendizado seja expressivo, prático, dinâmico, prazeroso e contínuo. Na atualidade, o inglês está presente no cotidiano das

crianças de maneira intensa (rótulos de produtos, em brinquedos, lojas, etc.). Mesmo aquelas que não estão expostas de maneira regular à língua têm o primeiro contato com esta língua estrangeira desde os primeiros anos de vida.

Pretendemos então refletir sobre a língua inglesa e os processos avaliativos que a envolvem como língua estrangeira contemplada na Educação Infantil, visto que muitos estabelecimentos educativos têm aulas ou atividades com o idioma. Esta é uma temática pouco discutida, parte da necessidade da reflexão das/os profissionais da educação e da constituição de novas estruturas cognitivas acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação da aprendizagem do segundo idioma com crianças pequenas.

Para tanto, refletimos sobre a perspectiva de avaliação, considerando que na Educação Infantil este momento não deve estar focado nos instrumentos e resultados e sim nas experiências e na socialização. Em seguida, destacamos os desafios que a *second language*, aqui tomada como a língua inglesa, apresenta para as/os profissionais que atuam nessa etapa. Tratamos ainda sobre as especificidades da avaliação em língua inglesa e, por fim, discutimos a relação entre ensino, aprendizagem e avaliação em língua inglesa na Educação Infantil. Esperamos que as reflexões aqui colocadas incitem mais discussões sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças pequenas.

(Re)pensando avaliação da aprendizagem

As pesquisas e estudos contemporâneos vêm possibilitando a construção de novos saberes e a consolidação de um campo fundamental para o desenvolvimento do campo da avaliação. Grande parte da literatura sobre o tema está voltada para a aprendizagem e boa parte trata sobre técnicas avaliativas. Para Saul (2010), a avaliação da aprendizagem “foi e continua sendo o mais frequente objeto de análise por parte dos estudiosos da avaliação”. Sendo assim, para iniciar a temática proposta neste capítulo, é necessário compreender o que é avaliar.

Entendemos que avaliar significa atribuir valor a algo, apontar características positivas e negativas de um objeto, de forma a sugerir correções necessárias com vistas à sua melhoria. Avaliar, então, é conhecer um objeto, uma realidade ou um sujeito (SOUZA, 2016), e para se realizar uma avaliação é necessário investigar, diagnosticar o objeto ou o sujeito avaliado, observar suas características principais e reconhecer os sentidos e significados oriundos dos processos avaliativos.

Ao longo dos anos, as concepções sobre avaliação evoluíram, ficaram mais complexas e sofisticadas. Isso porque, como prática social, não é possível dissociar a avaliação dos contextos históricos e sociais nos quais ela está inserida. Fernandes (2005) aponta que a evolução das abordagens avaliativas tem acompanhado a evolução das ciências sociais e educacionais, especialmente no tocante às bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas, o que outorga à avaliação diferentes abordagens.

Para Leite (2005), a avaliação educacional tem seu foco na aprendizagem de sujeitos que estão submetidos a situações que contemplem a aquisição de novos conhecimentos e refere-se à análise do desempenho desses sujeitos em momentos diversos, sejam eles durante, após o processo ou regularmente.

Lara e Brandalise (2014, p. 4) afirmam que

O professor, ao assumir o papel de avaliador, passa a agir como um pesquisador da aprendizagem do aluno, necessitando ter compreensão de seu objeto de avaliação. Deve intervir quando necessário para que o aluno aprenda e tenha consciência de que o conhecimento mediado dependerá das abordagens teóricas, metodologias e dos instrumentos utilizados para coletar dados.

Uma avaliação pautada nos princípios democráticos, que visa a aprendizagem acima da atribuição de valores por acertos, busca a qualidade da educação, uma vez que está transformando a vida da criança. Na perspectiva da avaliação democrática, o ato de avaliar não está centrado nos instrumentos, mas sim nas

experiências e na socialização. Está ligada ao contexto maior e seus resultados são interpretados dentro desse mesmo contexto.

Muitas/os são as/os autoras/es que repetem incansavelmente que a avaliação não se encerra nela mesma, na espera de que as/os educadoras/es utilizem esses resultados não só para verificar a aprendizagem, mas para traçar um mapa das ações futuras para recuperar as aprendizagens, repensar suas ações como professor reflexivo, repensar o planejamento, aprimorar metodologias, para tornar a educação um ato de cidadania. Fernandes (2005) defende que o ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem um ciclo articulado e coerente.

Para o autor,

uma adequada integração entre estes três processos permite, ou deve permitir, regular o ensino e a aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender e avaliar e contextualizar a avaliação. Assim, haverá uma relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino. (FERNANDES, 2005, p. 78)

Se não houver integração ensino-aprendizagem-avaliação ou a avaliação aparecer como algo externo, esta terá mais a função de certificação e seleção e menos a de desenvolvimento de aprendizagem (FERNANDES, 2005).

A avaliação busca em sua essência mais que diagnosticar, busca transformar a realidade, transformar a educação, qualificar a educação, oferecer condições adequadas para a construção do conhecimento, de forma que a qualidade seja o resultado das ações realizadas.

Uma avaliação sistemática contribui para o trabalho docente, tornando a prática mais clara na definição das etapas a serem percorridas, bem como mais coerentes às escolhas dos métodos mais adequados à verificação das aprendizagens.

Saul (2010) explica que a avaliação tem objetivos de iluminar o caminho da transformação, o que indica que está comprometida com o que pretende transformar, com o futuro, partindo do conhecimento crítico da realidade concreta, imprimindo uma

direção às ações de acordo com os valores eleitos e com os quais se compromete. É nesse sentido que caminhamos, procurando oferecer subsídios para reflexão sobre a necessidade de qualificar a avaliação, colocando professoras/es e alunas/os como sujeitos conscientes das implicações de suas ações nas aprendizagens.

Fernandes (2005) defende que, com a seleção de tarefas adequadas, alunas/os e professoras/es têm controle sobre o processo. Para ele, é por meio da resolução de problemas que é possível ir de um nível de conhecimento mais específico do conteúdo trabalhado até aspectos mais transversais. Por isso, é importante evitar a ideia de que tudo é relevante no processo de ensino e aprendizagem e focar nas aprendizagens mais significativas e estruturantes.

Para caminhar nesse sentido, acreditamos ser necessária uma *política* de avaliação na escola, de forma que os professores estejam respaldados e tenham um espaço próprio para discutir as práticas e seus resultados com os pares. Isso fortalece a/o docente, deixa-a/o menos só, e traz mais segurança frente ao seu trabalho (FERNANDES, 2005). O autor acredita que “a ausência de *políticas* de ensino e de avaliação nos projetos educativos das escolas e/ou nos projetos curriculares de turma parece ser uma importante debilidade que merecia ser cuidadosamente enfrentada” (FERNANDES, 2005, p. 90-91), isso porque, na perspectiva do autor, as/os professoras/es parecem atuar de maneira isolada quando se trata de avaliação, uma prática com “grande relevância pedagógica, didática e educativa, mas também tem uma grande relevância social” (FERNANDES, 2005, p. 90-91). Isso leva as/os professoras/es, mesmo as/os mais experientes, a realizarem seu trabalho sem uma visão mais ampla de como o processo pode ser organizado, além da complexidade que envolve o processo ensino-aprendizagem-avaliação.

De maneira geral, entendemos que o processo avaliativo considerar que avaliar as aprendizagens é por natureza um processo complexo e subjetivo, embora busque desvelar os detalhes do processo, não consegue apreender na totalidade as

construções dos alunos e o que eles são capazes de fazer sozinhos. Isso evidencia seu caráter localizado e situado, pois sempre privilegiará um aspecto sobre outro.

Além disso, a avaliação deve acontecer de forma contextualizada: para que seja democrática, deve ser integrada aos processos de ensino e contar com a participação ativa das/os alunas/os, uma vez que privilegia a interação entre as/os envolvidas/os no processo, visto que estas/es interferem e influenciam a avaliação com suas concepções, valores, conhecimentos e experiências. Durante o processo, deve ser privilegiada a diversidade de instrumentos: métodos quantitativos e qualitativos podem/devem ser utilizados, pois, após a coleta dos dados referentes às aprendizagens, estes devem ser submetidos a uma rigorosa análise pelo professor, que irá interpretar a informação recolhida (FERNANDES, 2005).

Isso nos mostra que é necessária uma transformação no paradigma da avaliação, transformação essa que perpassa todo o campo educacional, replanejando a prática avaliativa para uma perspectiva mais democrática, que envolva alunas/os e professoras/es como sujeitos do processo. Isso implica em modificar a concepção de educação assentada na transmissão de conhecimento para uma educação transformadora, libertadora. Sendo assim, não se trata de apenas melhorar a avaliação, mas de edificar outro modelo de educação, centrado nas necessidades dos sujeitos e não exclusivamente nas exigências de classificação.

A second language na Educação Infantil

Acreditamos que o primeiro contato com a língua estrangeira deve ocorrer desde o processo de aquisição da língua materna. Isso possibilita um maior desenvolvimento cognitivo da criança.

Segundo estudos da neurociência, as crianças têm uma janela receptora de conhecimentos mais intensa nos primeiros anos de vida, que começa a se fechar a partir dos 12 anos de idade. Isso não significa que depois dessa idade não aprenderá uma segunda

língua, mas as habilidades se ofuscam, e a criança terá um pouco mais de dificuldade na aprendizagem em comparação àquela que iniciou o processo de desenvolvimento de uma segunda língua mais cedo (CONSENZA; GUERRA, 2011).

Sobre o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem da língua estrangeira dentro da sala de aula, a autora Holden (2009, p. 15) complementa dizendo que

Este é o lugar onde você e seus alunos podem experimentar um mundo de língua inglesa juntos. Pode ser apenas um espaço dentro de quatro paredes, usado para uma variedade de assuntos que permeiam o currículo escolar. [...] Acima de tudo, a sala de aula é um lugar para interação pessoal. Há atividades de aprendizagem importantes que podem ser feitas aqui. Por exemplo, viver uma interação professor-aluno e aluno-aluno pode ser muito proveitoso para o aspecto “humano” da sala de aula. Isso inclui: dar explicações, pedir ajuda e responder aos pedidos de ajuda, escolher a sequência.

O processo de aprendizagem ocorrer com naturalidade e de forma prazerosa relaciona-se à formação docente, inicial e continuada de qualidade.

A prática da/o professora/professor de língua estrangeira na Educação Infantil se diferencia do ensino de línguas com outras faixas etárias. Essa etapa traz particularidades à prática, pois o cuidar e o educar estão articulados. Nesse sentido, a formação da/o professora/professor para o trabalho com crianças pequenas deve ser tratada com atenção por gestoras/es, priorizando a formação continuada, tendo a práxis como elemento fundamental para a reflexão sobre a ação, articulando teoria e prática como princípios fundamentais para a formação docente.

Enfatizamos a articulação entre teoria e prática, visto que a apresentação da língua inglesa vai muito além da memorização de expressões ou tradução deliberada, do ensino de palavras soltas sendo relacionadas com outras que tenham o mesmo significado na língua materna, pois, para crianças pequenas, em fase de aquisição da linguagem, isso não faz sentido. Acreditamos que o ensino da *second language* deve partir da imersão desde os primeiros anos da

Educação Infantil, pois, assim como na língua materna, o segundo idioma será adquirido de forma natural.

Além disso, é necessário pensar a organização do tempo e do espaço de forma que as necessidades das crianças sejam atendidas, com destaque ao brincar como desenvolvimento social e motor. Cabe ressaltar que o tempo da criança na Educação Infantil é diferente de idade para idade. Essa organização deve considerar as necessidades biológicas, como o sono, alimentação e higiene.

A forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, que terá dimensões diferentes se tomarmos como referência a idade das mesmas. Com as crianças bem pequenas, por exemplo, é fundamental observarmos sua linguagem, que se manifesta através dos gestos, olhares, choro... nas maiores, é possível dialogar e compartilhar combinações. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67)

Aqui damos destaque novamente ao trabalho com a língua inglesa por imersão, pois todos os momentos podem ser utilizados para a aquisição do idioma em contextos diferenciados, que requerem expressões próprias.

Corroborando, Read (2011) aponta que, para se obter bons resultados com a *second language*, a/o professora/professor deve observar alguns aspectos, descritos a seguir.

Context (contexto): A maioria das crianças presta muito mais atenção na situação, no contexto que envolve a linguagem, do que na própria linguagem.

Connections (conexões): Construir ligações dentro das próprias lições, que podem ser feitas de diversas maneiras.

Coherence (coerência): A/o professora/professor deve criar um contexto significativo do que a criança está aprendendo, fazer conexões com outras áreas de aprendizagem e experiência da criança. E conseqüentemente relevar as atividades realizadas por eles, de acordo com os conhecimentos prévios de cada criança.

Challenge (desafio): Não podem ser proporcionados desafios muito fáceis e nem tão difíceis, que a criança não consiga realizar.

Curiosity (curiosidade): O interesse da criança deve ser sustentado o tempo todo pela/o professora/professor durante a aula, a fim de maximizar a aprendizagem.

Community (comunidade): Para haver harmonia de comunidade em classe, é necessário que haja da parte de todos a boa comunicação, colaboração e cooperação.

Creativity (criatividade): Toda criança vem para a aula com um potencial criativo, basta que a/o professora/professor estimule, instigue a querer descobrir. A/o professora/professor precisa viver o mundo da criança, e assim com ele aprenderá e terá criatividade durante as aulas.

Além disso, o ambiente escolar próprio da Educação Infantil é o local no qual a criança deve se sentir segura, pois necessita do concreto no processo de aprendizagem (WALLON, 1975). Por isso, é interessante ter acesso a materiais que favoreçam o trabalho com os temas principais de acordo com cada faixa etária. Brinquedos e espaços adequados e acesso a ambientes externos podem representar ricos momentos de interação e aprendizagem, além de proporcionar o contato e a aquisição do segundo idioma.

Nesse horizonte, mesmo em um contexto de aprendizagem de segunda língua por imersão com crianças pequenas, deve ocorrer um processo de avaliação sistematizado, que acompanhe o desenvolvimento das crianças e proporcione à/o professora/professor parâmetros para reavaliar sua prática e traçar estratégias adequadas a cada faixa etária, como veremos a seguir.

Avaliação em língua inglesa: entre fundamentos e metodologias

Assim como a avaliação da aprendizagem em sentido amplo, a avaliação em língua inglesa também evoluiu ao longo dos tempos. De uma avaliação estanque, passou para uma avaliação mais complexa e completa, que abrange os mais diversos aspectos imbricados no ensino do segundo idioma.

Até meados dos anos 1960, o ensino de língua estrangeira era feito de maneira tradicional, sendo levada em conta apenas a

estrutura gramatical da língua. A avaliação dos aprendizes se dava da mesma maneira, estática, levando em consideração apenas aspectos gramaticais e lexicais e tendo caráter de exame, com a única função de mesurar a produção e gerar um resultado em forma de nota, que se acreditava ser capaz de traduzir plenamente a medida do conhecimento do aluno (MORAIS; MULIK, 2013).

De acordo com Moraes e Mulik (2013), a partir dos anos 1970, com a influência de Chomsky, surgiu a preocupação do ensino da língua no âmbito comunicativo, não mais englobando apenas o conhecimento da língua, mas a capacidade da/o aluna/o de utilizar esse conhecimento. Dessa maneira, a prática do ensino foi repensada, necessitando de uma pedagogia diferenciada onde o conhecimento não fosse mais visto de maneira centralizada, mas distribuída (GEE, 2000). Conseqüentemente, as teorias acerca dos processos avaliativos precisaram ser repensadas e reelaboradas, deixando a esfera quantitativa para entrar no âmbito qualitativo.

Enquanto historicamente o objetivo de se ensinar uma língua estrangeira fornecia um objeto fácil de ser transmitido e medido, deixando de lado os aspectos orais, escritos, sociais e culturais, hoje temos uma formação reflexiva do processo ensino-aprendizagem, se dá importância à aquisição da língua em sua totalidade. Portanto, pode-se dizer que atualmente a avaliação assumiu o papel central, compondo o processo ensino-aprendizagem-avaliação, deixando de ser apenas auxiliar para certificação¹.

Melchior (1994) acredita que a avaliação é um instrumento que serve para a/o professora/professor ajustar sua situação no processo ensino-aprendizagem, reforçando os conteúdos que ainda não são de domínio das/os alunas/os e realizando as adaptações curriculares necessárias; isso quer dizer que a avaliação é uma via de mão dupla, que não é mais utilizada como indicador, mas como um promotor de

1 Destacamos que a avaliação continua tendo fins de certificação quando se trata de segundo idioma, contudo, nos âmbitos deste texto, onde tratamos do segundo idioma no contexto da Educação Infantil, a avaliação extrapola os limites de certificação, atuando como elemento-chave para o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

reflexão tanto para a/o professora/professor quanto para a/o aluna/o, contribuindo para a construção dos saberes.

Segundo Rodrigues, Rocha e Gonçalves (2011), o processo avaliativo atual tem basicamente três funções: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação com função diagnóstica tem por objetivo averiguar o conhecimento prévio individual de cada aluna/o para tornar a/o professora/professor sensível à realidade do aprendiz. Miras e Solé (1996) acreditam que essa fase é de suma importância para que se inicie o processo ensino-aprendizagem de maneira eficaz. A função formativa da avaliação é defendida por Haydt (1995) e tem por objetivo a construção do conhecimento da/o aluna/o de acordo com as suas dificuldades, fazendo com que ela/e tenha um *feedback* de seus erros e acertos como forma de estimular o aperfeiçoamento, permitindo também à/o professora/professor adequar a sua metodologia de ensino. A avaliação somativa, também segundo Miras e Solé (1996), determina o grau de conhecimento da/o aluna/o na determinada área analisada pela/o professora/professor, dando uma visão do nível em que se encontra em relação ao aproveitamento dos novos conhecimentos.

Mesmo que esses tipos de avaliação pareçam totalmente opostos, Perrenoud (2001, apud FERNANDES, 2009) acredita que é possível e necessário conciliar as lógicas de cada uma para contemplar todas as necessidades burocráticas e sociais escolares, desde que a avaliação formativa não assuma o seu papel tradicional de seleção e controle.

A avaliação, na formação reflexiva do ensino de língua estrangeira, adota a função de avaliar e auxiliar o desempenho geral da/o aluna/o, de acordo com o seu ritmo participativo e produtivo. Sendo assim, verifica-se a necessidade da utilização dos três tipos de avaliação.

Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003) indicam as razões para tanto: o monitoramento como auxiliar no progresso das crianças, o estímulo mediante os resultados positivos obtidos por meio de motivação, o planejamento de atividades futuras e o fornecimento de informações oficiais sobre o desenvolvimento da/o aluna/o.

Assim, faz-se necessário tanto o uso da avaliação formativa quanto da somativa como partes integrantes de um mesmo processo.

O que difere a avaliação somativa tradicional da atual é uma linha tênue ligada ao critério adotado na prática pedagógica. De acordo com Hadji (2007), não existe avaliação sem critério, que é a expectativa da/o avaliadora/avaliador em relação ao que está sendo avaliado. Para ilustrar essa afirmação, podemos pensar em uma atividade prática: a/o professora/professor levou as/os alunas/os para observar a horta da escola. Logo após, solicita que desenhem o que mais chamou a atenção deles durante a visita, verificando individualmente a aquisição de vocabulário. Nesse caso, a avaliação será feita de acordo com as novas palavras expressadas pelos alunos durante a verificação. A/o professora/professor não poderá então cobrar, por exemplo, o “capricho” dos desenhos, pois esse não foi o critério de avaliação traçado previamente.

Dessa maneira, constrói-se uma relação de ensino e aprendizagem significativa e coerente, não apenas atribuindo uma nota, mas sensível ao desenvolvimento de cada aluno individual, pois cada caso é um caso. Uma/um determinada/o aluna/o pode expressar facilidade desde o início das aulas e uma/um segunda/o aluna/o mais dificuldade; adotando esse tipo de prática avaliativa, pode-se auxiliar quem tem mais dificuldade a romper barreiras maiores.

Barbosa (2013), baseada em Rocha (2006) e Cameron (2001), aponta cinco pontos importantes e que devem ser levados em consideração quando o assunto é avaliação de crianças em relação à aprendizagem de língua estrangeira, descritos a seguir.

A avaliação não deve se concentrar apenas no que a criança consegue resolver sozinha, mas no que ela desenvolve com o auxílio de outros colegas e da/o professora/professor, reafirmando a observação como forma de avaliação.

A avaliação precisa estar alinhada às metodologias de ensino e aprendizagem adotadas em sala, motivando as crianças a aprenderem mais e a/o professora/professor a adequar a metodologia de ensino às necessidades de cada criança.

Avaliar não é apenas aplicar testes, a/o professora/professor precisa ter consolidado o pensamento de que não é necessário colocar habilidades à prova para obter resultados palpáveis de avaliação, especialmente quando se trata de Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Montar um portfólio e realizar observações pode ser um método mais indicado por ser capaz de traduzir fielmente o desempenho da criança.

A avaliação precisa estar de acordo com o que é ensinado, correspondente às experiências vividas no cotidiano escolar.

A avaliação precisa estar acessível para as crianças e para as famílias, para que, em conjunto, possa haver crescimento significativo. É necessário informar sobre o que, como e por que as crianças serão avaliadas, para que todos possam participar ativamente do processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira, que transcende os muros da escola.

É importante lembrar que, para realizar avaliações, é necessário levar em consideração a idade das crianças, bem como desenvolver atividades de acordo com a fase de desenvolvimento em que elas se encontram, adequando dessa maneira o instrumento utilizado para a avaliação.

Uma relação significativa entre ensinar, aprender e avaliar

Gostaríamos de poder dizer que está superada a discussão sobre a importância da avaliação, que todos as/os professoras/es compreendem a relação ensino-aprendizagem-avaliação. Queríamos ainda poder afirmar que os modelos de avaliação temporalmente fixos, determinados e descontextualizados estão extintos da Educação Infantil. Contudo, não é possível fazer essa afirmação. Vemos em todas as etapas de ensino momentos estanques de avaliação e a resistência de algumas/alguns profissionais em refletir e implementar um novo modelo de acompanhamento e desenvolvimento da criança. Felizmente é possível encontrar também o movimento inverso, a busca por novas formas de ensinar e concepções mais democráticas de

avaliação, nas quais aspectos afetivos, sociais, culturais e cognitivos encontram espaço.

Como bem assevera Luckesi (2011), para ter clareza aonde se quer chegar, é preciso planejar. Para refletir sobre como é possível traçar caminhos para uma avaliação da aprendizagem conscientemente política e mais crítica, é necessário estabelecer relação entre meios e fins, articulando as ações a serem realizadas em todas as etapas do processo didático. Observa-se então o caráter intencional de nossas ações sobre a realidade, que se materializam no planejamento didático, relacionando estratégias de ensino, aprendizagem, avaliação.

Dessa forma, importa ao educador ter ciência de que não se age ao acaso. No planejamento, se age em busca da satisfação, de resultados. Para isso é necessário planejar, “planejar sem coração é o modo de não querer encontrar o próprio tesouro” (LUCKESI, 2011, p. 181).

Uma atividade só terá sucesso se a/o professora/professor tiver conhecimento da educação e de seus valores e significados, se estiver segura/o quanto ao que será ensinado e quais resultados quer construir.

Assim, planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. (LUCKESI, 2011, p. 184)

Planejamento e avaliação se mostram indispensáveis na construção da ação pedagógica, pois esse caminho proporciona processos mais coerentes na escola e as/os professoras/es adquirem mais certeza na execução de ações para o crescimento das crianças e para seu próprio crescimento.

Destacamos que a avaliação da *second language* na educação Infantil não deve ser a somativa, aquela que resulta em soma de notas, mas sim uma avaliação de processo, que acompanha todo o período que irá compor a avaliação. Destacamos aqui a prática da

observação para a elaboração de “relatórios de acompanhamento do processo de construção do conhecimento” (HOFFMANN, 2000, p. 101), como uma alternativa para o acompanhamento das aprendizagens. De acordo com Melchior (1994, p. 76), “a técnica da observação é uma das mais adequadas para apreciação dos aspectos do desenvolvimento que não podem ser aferidos através de provas ou outros instrumentos avaliativos”. Os relatórios de acompanhamento, como relatórios descritivos de cada criança, apresentam o processo de desenvolvimento infantil, o desempenho que esta obteve até certo período e em geral, todos os resultados sobre as aprendizagens, ou seja, quais objetivos dispostos pelo planejamento foram atingidos (HOFFMANN, 2000).

Para atingir bons resultados na aprendizagem, alguns fatores sobre as crianças durante a descrição dos relatórios são importantes: comportamento, desenvolvimento, realidade social, psíquica e familiar. E mesmo que a criança em questão não traga questões de fora do ambiente da Educação Infantil que necessitem de maior atenção, é necessário que a/o professora/professor, no caso de a avaliação diagnosticar um desenvolvimento aquém do esperado, investigue junto à equipe pedagógica se há algum motivo influente nesse resultado final. Caso não exista nenhum problema externo que influencie nos resultados obtidos, a/o professora/professor, como mediadora/mediador, deve procurar formas diferenciadas para estimular a criança. Assim, a *second language* poderá ser adquirida de forma natural, uma vez que a integração de todas/os nesse processo é um dos pontos principais.

Considerações finais

Para que seja possível perceber uma mudança nos processos de avaliação na Educação Infantil, é fundamental que a/o professora/professor tenha consciência de seu papel nessa etapa, que lhe forneça subsídios para compreender a criança como ser biológico, psicológico e social, assim como é fundamental uma equipe pedagógica que, além dessa compreensão, tenha como

marcas principais uma visão política da escola, do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, quando os processos avaliativos são discutidos e existe reflexão coletiva acerca do tema, as singularidades das crianças pequenas são consideradas e a Educação Infantil deixa de ser classificatória (quem terá condições de ler/escrever primeiro), passando a ser um ambiente de desenvolvimento global da criança. Assim, a formação e a conscientização de seu papel fará com que a prática docente seja mais coerente e transformará o processo ensino-aprendizagem, e com ele a avaliação.

Isso implica em modificar a concepção de educação assentada na transmissão de conhecimento para uma educação transformadora, libertadora. Nesse horizonte, a Educação Infantil passa a ser democrática, o que não se trata de apenas melhorar sua qualidade, mas edificar um outro paradigma, centrado nas necessidades dos sujeitos e não exclusivamente nas exigências mercadológicas de um mundo globalizado.

Referências

BARBOSA, E. G. Avaliação das aprendizagens no ensino da língua inglesa para crianças. In: Simpósio Nacional de Letras e Linguística e Simpósio Internacional de Letras e Linguística. **Anais do SILEL**. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C., KAERCHER, G. E. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto, 2005.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies:**

literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. [livro digital] Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora: uma prática da construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOLDEN, S. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book, 2009.

IOANNOU-GEORGIU, S.; PAVLOU, P. **Assessing young learners**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LARA, V. A.; BRANDALISE, M. A. T. Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem na escola em ciclos: desafios e perspectivas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, X, 2014, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014.

LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MIRAS, M., SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MULIK, K. B.; MORAES, K. A. R. F. C. (Re)pensando a avaliação no ensino de língua estrangeira na perspectiva do letramento crítico. **Versalete**, Curitiba, v. 1, n. zero, jan.-jun. 2013.

READ, C., **Carol Read's ABC of Teaching Children**. Disponível em: <<https://carolread.wordpress.com/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

RODRIGUES, B. R.; ROCHA, M. P. S.; GONÇALVES, R. M. Um olhar sobre a prática avaliativa de língua inglesa. **Via Litterae**, Anápolis, v. 3, n. 1, p. 5-21, jan./jun. 2011.

SCHÜTZ, R. **Language Acquisition - Language Learning.** Assimilação natural – Estudo formal. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Acesso em: 10 out. 2011.

SOUZA, A. C.; BRANDALISE, M. A. T. Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. **Avaliação**, Campinas, v. 21, p. 415-438, 2016.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

Sobre as autoras e os autores

Ana Maria Martins

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Pós- graduada em Educação Inclusiva pela faculdade CENSUPEG. Integrante do GEPEEDI - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (UEPG- Cnpq). Atuou na Educação Infantil de 2018 a 2020 Desde 2020, atua como Professora da Educação Inclusiva na rede Marista da cidade de Ponta Grossa.

Andréa Macedônio de Carvalho

É Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Foi Professora Colaboradora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) e possui experiência em: pesquisa, planejamento e execução de projetos de Educação Ambiental; docência na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil e na alfabetização e letramento de crianças. Atua principalmente nas seguintes áreas: Educação Ambiental; formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Alfabetização e Letramento.

Andreliza Cristina de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal. Membro do Universitas/BR e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação -GEPPEA. Mãe do Francisco.

Angela Coutinho

Pós-doutorado em Gestão da Política Pública pela USP. Doutora em Estudos da Criança pela UMinho – Portugal, mestre em

Educação Infantil e Pedagoga pela UFSC. Professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação na linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, da UFPR. Foi professora visitante na Université Paul Sabatier, Toulouse – França. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). Na ANPED, está como Vice-presidente Sul (2022-2023) e foi coordenadora do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos (2019-2020). Membro do Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar/Mieib).

Bruna Kauana Vieira Gottwald

Graduada em Pedagogia - UEPG. Professora na rede privada de ensino. Pós-graduanda em Educação Infantil e Ano iniciais.

Camila Fernandes de Lima Ferreira

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Filadélfia de Londrina. Membro dos grupos de pesquisa “Travessias Luso-Brasileiro na Educação da Infância” e do “Didatic – didática, aprendizagem e tecnologia”. Membro do projeto de extensão “Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil”.

Cassiana Magalhães

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Évora – Portugal. Doutora em Educação pela Unesp de Marília. Mestre em Educação pela UEL. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do grupo de pesquisa “Travessias Luso-Brasileiro na Educação da Infância” (CNPq). Coordenadora do projeto de extensão “Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil”.

Daiana Camargo

Doutora em Ciências de la Educación pela Universidade Nacional de La Plata – Argentina. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa; Editora adjunta da

Revista Olhar de Professor- UEPG. Vice-líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil - GEPEEDI (UEPG-Cnpq). Mãe da Heloisa.

Elismara Zaias Kailer

Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), departamento de Pedagogia. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA. E-mail: zaias.elismara@gmail.com

Gabrielli Nayara dos Santos Gonçalves

Graduada em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2021. Atualmente atua na Educação Infantil como Professora Auxiliar na rede privada de ensino do município de Ponta Grossa/PR.

Giovana Monteiro Xavier

Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina. Colaboradora do projeto de extensão “Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil”. Membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação (2019). Bolsista de iniciação científica da Fundação Araucária. Atua em pesquisas no âmbito da Educação Infantil. Participante do grupo de pesquisa “Travessias Luso-Brasileiro na Educação da Infância”.

Izabelle Cristina de Almeida

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Possui Licenciatura em Pedagogia e Educação Física. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil - GEPEEDI (UEPG-Cnpq) e do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Docente - GEPTRADO (UEPG-Cnpq). Professora colaboradora do Departamento de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa e na Faculdade Sagrada Família.

Janete de Fátima Ferreira Caldas

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Integrante do GEPEEDI - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (UEPG – CNPq), e do FEIPAR- Fórum de Educação Infantil do Paraná. Mãe da Isabela.

Jéssica Ferreira da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade de Lisboa, graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e pós-graduada em Pedagogia pela PUC-PR. Atualmente é professora de língua Inglesa no Early Learning de uma escola internacional.

Juliane Morais Wendler

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Pós graduação em Gestão Educacional. É Técnica de Atividades de Educação no Serviço Social do Comércio, desde 2012, tendo como atribuições: planejar, organizar e coordenar atividades Educacionais, atuando diretamente na Educação Infantil e formação de professores. É integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil - GEPEEDI (UEPG-Cnpq).

Maria Odete Vieira Tenreiro

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa até 2021. Participou como membro do Grupo de Pesquisa GEPEEDI – Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil (UEPG-CNPq).

Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Professora do Departamento de Pedagogia da

Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Programa de Pós-Graduação PPGE/UEPG. Editora da Revista Olhar de Professor-UEPG. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil - GEPEEDI (UEPG-Cnpq).

Marta Borges Meira

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em 2014. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade Censupeg, em 2022. Professora de Educação Infantil da rede pública do município de Ponta Grossa, desde 2015.

Merilim Ruliani Pereira Puchta

Graduada em Pedagogia Plena pela Faculdade de Pinhais, graduada na Licenciatura em Letras português/ Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, pós-graduada em Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem pela Faculdade Futura. Atualmente é professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental da escola do campo.

Mônica Diniz de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atuou como analista da gerência de educação do Sesc Paraná, tendo como principal atribuição a coordenação dos Centros de Educação Infantil do Sesc, atualmente é gerente executiva da Unidade Cultural Sesc Estação Saudade e membro do Conselho Municipal de Turismo de Ponta Grossa (COMTUR). Atua em pesquisas no âmbito da Educação Infantil. Mãe das gêmeas Alice e Sofia.

Natali Camila Sikorski

Graduada em Pedagogia - UEPG. Professora na rede privada de ensino.

Natália Mendes dos Santos

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Graduada em Pedagogia (UEPG). Professora de Educação Infantil em uma escola da rede privada de ensino do município de Ponta Grossa. Compõe a equipe técnica da Revista Olhar de professor. Integrante do GEPEEDI - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (UEPG – CNPq).

Nayara Iassanã da Silva Godoy

Graduada em Letras. Professora da rede municipal de Ponta Grossa.

Taline Ienk

Pedagoga e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Psicóloga pela Faculdade Sant’Ana (IESSA). Professora dos cursos de Bacharelado em Psicologia e Licenciatura em Pedagogia na Faculdade Sant’Ana, professora do curso de formação de docentes a nível médio em uma escola da rede privada de Ponta Grossa, Paraná, psicóloga clínica infanto-juvenil. Compõe a equipe técnica da Revista Olhar de professor. Integrante do GEPEEDI - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (UEPG – CNPq).

Viridiana Alves de Lara Silva

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Professora colaboradora do Departamento de Pedagogia da mesma instituição, Professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação (SME/PG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação -GEPPEA.

O livro traz resultados de pesquisas desenvolvidas nos trabalhos de conclusão de curso na graduação, projetos de professores de Educação Infantil com práticas pedagógicas na modalidade remota e projetos de extensão encampando os desafios do período pandêmico num movimento de unidade-diversidade, atendendo ao tripé de ensino-pesquisa-extensão na universidade.

Está organizado em duas partes fundamentais e intimamente relacionadas. Na primeira são discutidos aspectos históricos dos fluxos migratórios de crianças no Brasil; desafios do período pandêmico, a prática com bebês em dialogia com a sociologia da infância; e corporeidade no trabalho com crianças pela ótica das professoras. Na segunda, o debate continua, porém com um apelo às questões relativas aos processos de educação infantil com ensaios e relatos sobre importância dos espaços como componente do currículo; prática com bebês em tempo de pandemia; avaliação como parte integrante do processo educativo; o inglês na educação infantil; e práticas de extensão a partir de um Blog e demais canais de comunicação no fazer educativo on line.

As propostas trazem para a reflexão, as iniciativas e as práticas das escolas para a resolução de problemas, assim como, a produção de novos saberes docentes que poderão servir de pistas para novas práticas. Saberes que são importantes para a formação teórico-prática de professores.

Pura Lúcia Oliver Martins

GEPEEDI

Grupo de Estudos, Pesquisa e
Extensão em Educação Infantil

