

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



fapesp



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



GT17

Docência na Educação Infantil: Da Formação Docente ao Cotidiano Pedagógico

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 8 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A SEÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR ENTRE TRADUÇÕES DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**
Odimar Lorensen
Lourival José Martins Filho
- 20 A CULTURA DO ATELIÊ NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOINVILLE: PERCURSO FORMATIVO**
Rosane Mari dos Reis
- 31 A DOCÊNCIA NO BERÇÁRIO A PARTIR DO CORPO: O QUE DIZEM AS VOZES DAS PROFESSORAS?**
Celi da Costa Silva Bahia
Solange Mochiutti
- 42 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO AO BRINCAR DE FAZ-DE-CONTA COM PAPEIS SOCIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA**
Géssica de Aguiar Lima
Sinara Almeida da Costa
Leide Daiana Marques da Silva
- 53 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE A INFÂNCIA EM FORMAÇÃO**
Laíse de Souza Nascimento
Pedro Paulo Souza Rios
- 63 ENTRE SILÊNCIOS E REFLEXÕES: O CORPO EM MOVIMENTO E SEUS IMPACTOS NA DOCÊNCIA COM BEBÊS**
Fernanda Dias Santos de Sena
Karen Soares Xavier
Solange Mochiutti

72 O PROCESSO CRIADOR NO COTIDIANO ESCOLAR

Graziele Franco

83 PEDAGOGIA DAS IMAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - MINI-HISTÓRIAS EM QUESTÃO

Cristiele Borges dos Santos

Elaine Conte

Natália de Borba Pugens

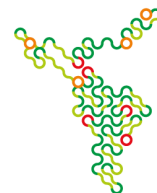
95 RELAÇÕES ENTRE BEBÊS E CRIANÇAS MAIS VELHÂS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS DAS CULTURAS INFÂNTIS PARA O TRABALHO DOCENTE

Carolina Machado Castelli

103 SENTIDOS EMERGENTES DOS PONTOS DE VISTA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NUM MUNICÍPIO DO VALE DO ITAJAÍ

Greice Kely Rech Werner/a

Ana Claudia Delfini/a



A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A SEÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR ENTRE TRADUÇÕES DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Odimar Lorensen¹
Lourival José Martins Filho²

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a tradução das políticas curriculares presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente na seção da Educação Infantil, a fim de se apontar indícios para pensar a formação docente e a própria docência. Trata-se de uma pesquisa documental apoiada por diferentes lentes que problematizam a emergência da BNCC sem perder de vista o contexto, o conteúdo, a forma como foi sendo construída e pelos desejos e mãos de quem, e os seus possíveis significados no cenário da educação nacional e, especificamente, da educação infantil. A análise dessas traduções é orientada pela abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball e Richard Bowe. Na leitura das diferentes quatro versões do documento verificaram-se tensões, contradições e disputas políticas e pedagógicas. Evidenciaram-se modos de pensar e agir do governo progressista que conduziu as duas primeiras versões e do segundo governo mais fortemente alinhado aos interesses do capital responsável pelas duas últimas versões. Com a maior profundidade no tratamento do documento, também foi possível perceber um vocabulário sedutor e consensual que provém de interesses do Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que possuem interesses não apenas em diretrizes para a educação e, particularmente, para a formação docente, mas principalmente em projetos políticos e intervenções sociais articuladas ao capital.

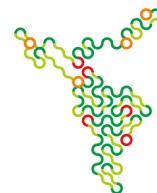
Palavras-chave: BNCC. Educação Infantil. Formação docente. Políticas curriculares. Ciclo de Políticas.

THE BRAZILIAN COMMON CORE CURRICULUM (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA - BNCC) AND ITS EARLY CHILDHOOD SECTION: BETWEEN TRANSLATIONS OF PUBLIC CURRICULAR POLICIES FOR TEACHER EDUCATION

Abstract: The aim of this article is to analyse the translation of curriculum policies present in the Brazilian Common Core Curriculum (BNCC - Base Nacional Comum Curricular), particularly, the Early Childhood Education section, in order to point out clues for thinking about teacher education and teaching itself. This is a documentary research supported by different lenses that problematize the emergence of BNCC without losing sight of the context, the content, the way it was built and by whose hands and desires, and its possible meanings in the educational scenario national and,

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, Brasil. Bolsista CAPES.

² Professor Doutor do departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, Brasil.



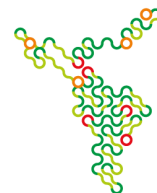
specifically, of early childhood education. The analysis of these translations is guided by the *policy cycle approach* of Stephen J. Ball and Richard Bowe. In reading the different four versions of the document, there were tensions, contradictions and political and pedagogical disputes. Ways of thinking and acting of the progressive government that led the first two versions and of the second government more strongly aligned with the interests of the capital responsible for the last two versions were evidenced. With greater depth in the treatment of the document, it was also possible to perceive a seductive and consensual vocabulary that comes from the interests of the State, multilateral organizations and agencies and intellectuals who have interests not only in guidelines for education and, particularly, for training teaching, but mainly in political projects and social interventions linked to capital.

Keywords: BNCC. Early Childhood Education. Teacher training. Curriculum policies. Policy Cycle Approach.

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente pesquisa foi analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente na seção da Educação Infantil, em suas traduções, a fim de se apontar indícios para pensar a formação docente e a própria docência. Trata-se de uma pesquisa documental apoiada por lentes críticas que visam compreender a emergência da BNCC sem perder de vista o contexto, o conteúdo, a forma como foi sendo construída e pelos desejos e mãos de quem, quais os seus possíveis significados no cenário da educação nacional e, especificamente, da educação das crianças de 0 a 6 anos na primeira etapa da Educação Básica.

A análise dessas traduções/discursos é orientada pela abordagem do *Ciclo de Políticas* de Stephen J. Ball e Richard Bowe. Os pesquisadores propõem um ciclo de análise constituído por contextos como: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, todos com diferentes significados. Esses contextos apresentam-se inter-relacionados e levam em conta disputas e embates políticos constituídas por lugares e grupos. O contexto de influência é conhecido como a base dos discursos dos partidos políticos e das redes sociais. Às vezes, recebe apoio e, outras vezes, a resistência de quem tem o poder de influenciar o espaço e os sujeitos públicos. Difunde-se na esfera internacional pelo fluxo de ideias constituídas por meio de redes políticas e sociais e ou pela importação de políticas e ou soluções políticas. Na sua disseminação, servem as publicações e conferências em que os idealizadores apresentam suas ideias em espaços favoráveis ao consenso. Assim também agem os organismos internacionais como o BM, a OCDE, a UNESCO, o FMI e a UE. O contexto da produção está, geralmente, articulado com a linguagem textual sob os interesses do

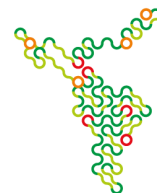


capital. A produção dos documentos passa por negociações e intenções internas da política. Já no contexto da prática as produções têm limitações e possibilidades. Esses documentos não são recebidos passivamente, estão sujeitos a reinterpretações e recriações. Sempre estarão, posto que existem as disputas intra-burguesas, em jogo. Para Bowe e Ball (1992), no contexto da prática a política está sujeita às interpretações e recriações que em seus efeitos e consequências podem gerar mudanças e transformações significativas nas ideias originais. Conforme os autores, os profissionais não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos. As políticas serão interpretadas visto que se misturam às histórias, experiências, valores, propósitos e interesses diversos. Assim, partes podem ser apropriadas, outras rejeitadas, ignoradas e não entendidas.

Para o objetivo deste artigo, interessa-nos os dois primeiros contextos (influência e produção) descritos. Contribuem ainda com as análises, outras fontes diretamente relacionadas ao objeto dessa investigação, como as que se referem às políticas curriculares – Lopes (2014); às críticas acerca da construção e do documento aprovado como BNCC – Cunha e Lopes (2017), Oliveira e Frangella (2019), Macedo (2014; 2015); às críticas específicas da seção da Educação Infantil na BNCC - Correa (2019) e Souza, Moro e Coutinho (2019), entre outros.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A proposição de uma BNCC encontra-se na Constituição Federal Brasileira - CF, no artigo 210 (BRASIL, 1988), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/96, em seu artigo 26 (BRASIL, 1996), todavia, somente a partir dos últimos anos da década de 1990, e mais fortemente no novo século é que ações específicas foram empreendidas para dar contornos ao que viria a ser a BNCC. Como exemplo desse contexto, registra-se que no ano de 2009 o Ministério da Educação (MEC) promoveu o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009), reavivando a defesa de um currículo comum (CUNHA; LOPES, 2017). Contudo, a proposta de uma BNCC, por fim, foi reiterada com aprovação da Lei n. 13.005/2014, a qual estabeleceu o “Plano Nacional da Educação” no fim do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff. Neste PNE distingue-se a BNCC das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, e define-se que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios deverão pactuar com “[...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino

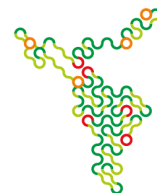


fundamental” (BRASIL, 2014, meta 2). Em 2015, a primeira versão da BNCC começou a ser produzida a partir da convocação de especialistas, professores e assessores.

No dia 10 de julho de 2015, foram convidados 116 pesquisadores e professores da rede básica para a construção do documento. A organização e elaboração da primeira versão da BNCC se deu sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Fórum Nacional de Educação (FNE) e os representantes dos aparelhos privados da classe empresarial que compõem a Organização Não Governamental (ONG) “Movimento pela Base Nacional Comum”.

A 2ª versão da BNCC foi apresentada em 2016, ainda no governo progressista. A 3ª versão da BNCC foi homologada em meados de 2017, no governo de Michel Temer, e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro do corrente ano. Já a seção do Ensino Médio somente foi publicada no ano de 2018 (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019). Entre a 1ª e o que se considera a última versão, várias mudanças foram realizadas, em particular da 2ª para a 3ª versão. As questões de diversidade, educação especial e gênero que apareciam nas primeiras duas versões deixam de existir na 3ª versão do documento.

O texto final aprovado possui 600 páginas que abarcam as normativas para a Educação Básica. O documento é composto pelas seguintes partes: apresentação; capa; sumário; introdução; apresentação da estrutura do documento; etapa da Educação Infantil; Etapa do Ensino Fundamental; Etapa do Ensino Médio e; apresentação. A seção da Educação Infantil possui 21 páginas, destinadas às seguintes partes: a) apresentação da etapa na BNCC e da Educação Infantil no contexto da Educação Básica - parte que coloca em evidência o direito à educação na Constituição e na atual LDB, a concepção de educar e cuidar das crianças, a brincadeira e interação como eixos estruturantes da prática pedagógica e os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se); b) os cinco campos de experiências (o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); c) os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento - em colunas definidas para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; d)



a transição da Educação Infantil para o ensino fundamental juntamente com as sínteses de aprendizagem (BRASIL, 2017).

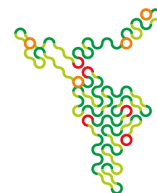
Mais fortemente na 3ª versão se preferiu pela organização por competências e habilidades. Na parte “os fundamentos pedagógicos da BNCC”, deixa-se claro que os conteúdos previstos devem focar as competências. O Documento apresenta por competência “[...] o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação” (BRASIL, 2018, p. 13).³ Tem-se, assim, um documento que coloca em marcha objetivos de aprendizagem para se atingir “competências”. Na sua leitura, é possível perceber que privilegia a prescrição e a normatividade. Concebe o conhecimento como utilitário com vistas à sua avaliação.

De acordo com Macedo (2014), entre as “bandeiras” do movimento pela BNCC é evidente a definição dos direitos de aprendizagem “essenciais” - alinhados pelas competências e habilidades - e, conseqüentemente, a promessa de qualidade em educação. A autora nos faz questionar: Quem definiu determinados direitos de aprendizagem como “essenciais”? Com que intenção foram definidos esses direitos de aprendizagem ditos “essenciais”? Que projeto de nação encerram esses direitos de aprendizagem? Nesta direção, Cunha e Lopes (2017, p. 24) afirmam:

Sob o nome BNCC, vem sendo projetado um conjunto de práticas pelas quais se dá a vinculação entre educação-conhecimento-equidade, parecendo tornar equivalentes as noções de democracia (democratização), direito, e distribuição de conhecimentos como bens (objetos) a serem apropriados. Nos textos da política por nós investigados, tais termos são intercambiados, substituídos uns pelos outros de forma naturalizada. Questionando tais postulações, defendemos que o nome BNCC vem edificando a política de currículo num arrefecimento de discussões assinaladas pela pluralidade atinente à educação.

No entendimento das pesquisadoras, as subjetividades são produzidas a partir da promessa de oferecer uma base nacional comum que contribua para a formação de uma identidade nacional, inclusiva e democrática. Disso decorre a escolha do título do documento, pois “[...] BNCC interpõe-se como a busca do conforto que a promessa de uma educação plena (a produção de uma identidade

³ O conceito de competência adotado na BNCC (2017, p. 13) foi assim justificado: O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2007).



nacional idealizada, consequente à garantia dos conhecimentos) diz poder realizar” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 29). Por esse modo de pensar, a articulação pela BNCC é produzida atravessada por um discurso de que a escola precisa ser reinventada de modo a reconhecer os educandos como produtores de conhecimento e sujeitos criativos, autônomos, participativos e cooperativos.⁴

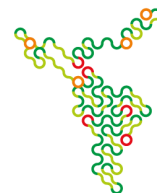
Oliveira e Frangella (2019) afirmam que o discurso acerca da qualidade da educação tem contribuído para catalisar os interesses de diferentes demandas e é mobilizado pela lógica do controle e monitoramento via políticas de avaliação que aferem a falta de qualidade, e sem a qualidade é preciso avançar para novos modelos. Contrapondo-se à essa lógica instrumental que reveste de validade a BNCC, as autoras defendem o não apagamento da luta política que envolve as propostas curriculares e o enfrentamento da BNCC como conteúdo irreconciliável com a busca de uma educação democrática, pública, laica, gratuita e de qualidade social para todos, desde suas premissas (concepções de conhecimento, de educação e de currículo) e a própria ideia de uma base nacional que garanta equidade com qualidade.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

Em 2015, conforme adiantado, o MEC convidou mais de uma centena de especialistas para compor o quadro de consultores da BNCC. Desses, quatro foram nomeados para compor o grupo responsável pela seção da Educação Infantil, a professora Zilma Ramos de Oliveira, da Universidade de São Paulo, a professora Silvia Cruz, da Universidade Federal do Ceará, a professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Paulo Fochi, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Inicialmente, a seção da Educação Infantil na BNCC seria construída levando-se em conta as DCNEI aprovadas em 2009, que considera a criança como sujeito histórico e de direitos e valoriza os

⁴ Na BNCC, justifica-se: “A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14).

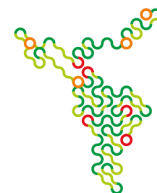


princípios éticos, políticos e estéticos. Assumiam-se os direitos de aprendizagem a serem trabalhados a partir dos campos de experiência, com base nos campos de experiência desenvolvidos na Itália desde a década de 1990. Contudo, após a deposição da presidente Dilma Rousseff, a equipe de especialistas foi demitida e o documento passou a ser apresentado em sua 3ª versão com mudanças radicais em sua estrutura e conteúdo. Passou a ser divulgado sem o nome dos consultores, diferente da 2ª versão. Ainda que se reclamasse da pouca participação social na organização e aprovação das primeiras versões, a partir da 3ª versão não houve nenhuma consulta e os consultores seriam ocultados.

Os movimentos de crítica, resistência e oposição à BNCC se apresentaram desde o início do processo. Souza, Moro e Coutinho (2019) lembram do posicionamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em conjunto com a Associação Brasileira de Currículo (AbdC) na campanha “Aqui já tem currículo: o que criamos na escola...”. Essa campanha solicitava aos professores das escolas brasileiras que contassem via e-mail ou instagram sobre os currículos praticados de modos distintos e com conteúdos plurais nas escolas, de modo a fazer circular as variadas experiências de currículo praticadas e, assim, evidenciar que o currículo se constrói a partir de diversidade, criação e vida, sem a necessidade de uma base comum voltada a listar conteúdos.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 2016, também manifestou inquietações e repúdio quanto ao processo de elaboração da BNCC devido: a não assegurar a ampla participação de entidades e profissionais da educação; a desprezar as diversidades locais e regionais; desprezar a diversidade e aos sujeitos do processo educativo; a ameaçar o pluralismo de ideias e concepções político-pedagógicas; não valorizar as experiências em espaços não escolares; a não valorizar a formação cidadã e os profissionais da educação e a sua formação, a gestão democrática, a pesquisa, o trabalho como princípio educativo e; a estimular a mercantilização da educação.

Em contraposição, Souza, Moro e Coutinho (2019) reafirmam o apreço dos especialistas e professores pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs como um documento que representa as expectativas da área. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que fez parte do processo de elaboração e consulta da BNCC entre os anos de 2015 e 2017, reafirmava o que foi consolidado nas DCNEI. O MIEIB, diante da terceira versão, denunciou



a guinada nada participativa de elaboração do documento e a sua redução nas concepções de aprendizagem e conhecimento que comprometem a qualidade socialmente referenciada da educação.

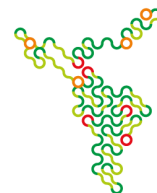
Coutinho e Moro (2017) registram que no intervalo entre a 2ª e a 3ª versão da BNCC houve grande alteração no texto inicialmente apresentado. Isso acabou por gerar diferentes manifestações por parte da comunidade acadêmica, gestores, militantes e professores. Os consultores contratados em 2015 foram desvinculados e o processo de participação da sociedade civil deixou de existir (CORREA, 2019; COUTINHO; MORO, 2017; OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019). Em contrapartida, oportunizou-se a entrada das instituições privadas do terceiro setor e de grupos empresariais (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2019; CORREA, 2019).

De acordo com Souza, Moro e Coutinho (2019, p. 97), a 3ª versão alterou inclusive a concepção de criança defendida nas DCNEI enquanto “[...] centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos e cidadã com marcas de seus pertencimentos sociais, históricos e culturais dos grupos e contextos em que vive”. Para as autoras, essas alterações revelam “[...] a visão neoliberal, a mais valia econômica das crianças reduzidas a capital humano” (SOUZA, MORO; COUTINHO, 2019, p. 97). Evidencia-se, assim, uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades que perdem de vista os direitos do sujeito criança como centro do processo e com direitos de ser criança.

A 3ª e 4ª versões voltam-se ao conteudismo já prescrito nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI) produzidos em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Na 3ª versão a ênfase do texto estava para a escrita e a leitura das crianças. Correa (2019, p. 85), escreveu: “[...] fica evidente como determinadas “áreas” de conhecimento ou “linguagens” são privilegiadas, o que nos leva a indagar se isso não seria mais um retorno ao RCNEI, com leitura, escrita e matemática sendo travestidos por outros nomes”. Segundo Souza, Moro e Coutinho (2019, p. 100),

[...] é evidente que a concepção de criança presente na versão final do documento está alinhada às orientações dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, e à crescente atuação de fundações e institutos privados na educação pública, que veem a criança como capital humano, ou seja, mediante uma intervenção precoce e centrada na aquisição de determinadas competências e habilidades, investe-se no trabalhados do futuro.

Ainda, critica-se na seção da Educação Infantil a invisibilização da docência no trabalho pedagógico. Não há vozes docentes no texto e em momento algum se percebe o protagonismo dos docentes no trabalho pedagógico. Correa (2019) evidencia que os termos professor/professora utilizados na primeira versão dão lugar ao termo educador na versão homologada, e questiona o



porquê de ter sido feito somente nesta etapa da educação. Já Souza, Moro e Coutinho (2019) afirmam que as listas de objetivos de aprendizagem por grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) e organizadas por códigos determinam o que deve ser trabalho e, portanto, aprendido pelas crianças. Essa forma de conceber a docência reitera a ideia de aquisição de materiais didáticos e de instrumentalização dos docentes para o uso dessas ferramentas nos espaços educativos. O que pressupõe a contratação de entes privados pelo Estado para “garantir” os “produtos” e “processos” por meio de investimentos públicos (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2019).

Conforme Correa (2019, p. 86):

Com a BNCC o que temos é uma significativa ampliação do chamado mercado educacional, proliferando-se a oferta de cursos e a venda de materiais para ensinar, agora, a aplicá-la. É a prescrição sobre a prescrição. Já assistimos esse modelo de formação em momentos distintos da história educacional, foi assim com os parâmetros e com o referencial curricular na década de 1990. Já vimos, também, que alguns obtiveram lucro com esse modelo, mas, as crianças... ah, as crianças: quem são e o que pensam as crianças no contexto de aplicação da BNCCEI?

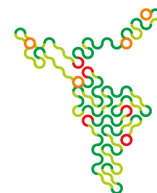
Monteiro, Castro e Herneck (2018) concordam que a BNCC silencia os docentes como potencializadores dos processos pedagógicos. Também evidenciam que os objetivos de aprendizagem definidos inclusive silenciam as crianças. Segundo as autoras:

Na Educação Infantil, acreditamos que as/os professoras/es devem ter como ferramenta do seu trabalho a sensibilidade do adulto, para aproximação entre os vínculos, proporcionando a confiança e o aprendizado das crianças. Mas, esse processo é desconsiderado quando o documento aborda que uma criança de (0 a 1 ano e 6 meses), deve perceber que suas emoções têm efeito nas outras crianças e nos adultos (MONTEIRO; CASTRO; HERNECK, 2018, p. 207).

Outra crítica apontada à BNCC é a ausência das discussões de diversidade, gênero e questões étnico-raciais. De acordo com Abramowicz e Tebet (2017, p. 195),

Ao concordarmos e confluirmos para um suposto consenso da aceitação de uma base comum para a Educação Infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma ou “invólucro” no qual se assenta a base, que é o comum e o universal, impõem desde logo um conteúdo que deve ser “homogêneo”, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere. Há outra ideia subjacente a essa tentativa de unificar diferenças pela via da cultura, como se fosse possível culturalizar desigualdades econômicas ou sociais. Dito de outra forma, há algo que pensa que é possível realizar uma espécie de justiça cultural, em substituição a uma justiça social, pela via do currículo.

Por fim, sem querer esgotar as críticas, Correa (2019) afirma que ao adotar a BNCC o país explicita o alinhamento a um modelo empobrecido de educação. Na opinião da autora, a adoção desse modelo de competências e habilidades não contribui para fortalecer e avançar na resolução dos

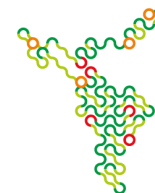


problemas que sofre a educação, em particular a Educação Infantil, pois na tentativa de interpretar e ou simplesmente copiar o conteúdo da BNCC, transpondo-o para o trabalho pedagógico na creche e na pré-escola, o risco que se corre é o de aumentar ainda mais a segmentação dos tempos e espaços dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo se teve como objetivo analisar criticamente o texto da BNCC, particularmente a seção da Educação Infantil, a fim de se apontar indícios para pensar a formação docente e a própria docência. Na leitura minuciosa das diferentes versões do documento verificaram-se tensões, contradições e disputas políticas e pedagógicas. Na comparação entre as diferentes versões da BNCC se percebe a disputa nos modos de pensar e agir do governo progressista que conduziu as duas primeiras versões e do segundo governo mais fortemente alinhado aos interesses do capital responsável pelas duas últimas versões. Também foi possível perceber nas linhas e entrelinhas do documento um vocabulário sedutor e consensual que provém de interesses do Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que possuem interesses não apenas em diretrizes para a educação, mas principalmente em projetos políticos e intervenções sociais articuladas ao capital.

Especificamente sobre a Educação Infantil, salta aos olhos a linha que tece as duas primeiras versões, levando em conta as DCNEI (2009), que tem como base a ideia de que a criança é um sujeito histórico e de direitos. Ainda nas duas primeiras versões os direitos de aprendizagem seriam assumidos a partir dos campos de experiências. Porém, com o afastamento da primeira equipe de especialistas o documento passou a ser apresentado com mudanças radicais em sua estrutura e conteúdo. Notou-se, a partir da 3ª versão, desde a creche, uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades que perdem de vista os direitos do sujeito criança como centro do processo e com direitos de ser criança. Outros pontos para se pensar de modo mais cuidadoso a seção da Educação Infantil são os referidos à invisibilização da docência e a criança no trabalho pedagógico e as discussões de diversidade, gênero e questões étnico-raciais. Dentre as críticas, reafirma-se o apreço pelas DCNEIs como um documento que representa as expectativas da área, cujas linhas manifestam a criança como sujeito histórico e com direitos e um currículo aberto, dinâmico e plural, constituído de múltiplos saberes e múltiplas linguagens, sem perder de vista os princípios éticos, políticos e estéticos e a brincadeira e a interação como potentes eixos do currículo.

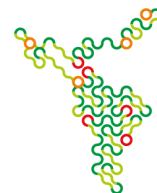


Referências

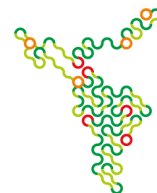
- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-posições**. V. 28, Suppl.1 2017, p. 182-203. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0182.pdf> Acesso em: 03 jul. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- CORREA, Bianca Cristina. De que base a Educação Infantil necessita? In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019, p. 79-88.
- CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues.; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, p. 23-35, 2017.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/Campinas: ANPED/Autores Associados. vol. 9, nº 26, maio/ago., p. 109-118, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n26/n26a08.pdf> Acesso em: 16 maio 2019.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es36-133-00891.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.
- MONTEIRO, Cíntia Castro; CASTRO, Leticia de Oliveira; HERNECK, Heloisa Raimunda. O silenciamento da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1 (1 sem. 2018). Disponível em: <file:///C:/Users/jm112920/Downloads/17787-66710-1-PB.pdf> Acesso em 03 jul. 2019.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FRAGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com que base se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019, p. 25-34.



Universidade do Extremo Sul Catarinense
IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero Americanas



SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin. Base Nacional Comum Curricular: a Educação Infantil existe e insiste. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019, p. 89-106.



A CULTURA DO ATELIÊ NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOINVILLE: PERCURSO FORMATIVO

Rosane Mari dos Reis¹
Secretaria Municipal de Educação de Joinville

RESUMO: Este artigo é o relato de um percurso formativo realizado no ano de 2019 com professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Joinville, cujos participantes professores volantes e professores de assessoramento pedagógico da Educação Infantil foram provocados a revisitar suas práticas sob a luz da abordagem malaguzziana, mais especificamente da cultura do ateliê, uma proposta educativa contemporânea que respeita a criança como sujeito em processo, e compreende que o conhecimento se dá pela pesquisa, pela interação e pela experiência. Nesse percurso outras propostas foram trazidas para reforçar o potencial do espaço concebido como ateliê, e assim a arte contemporânea fundamentada em Javier Abad Molina, Ángeles Ruiz de Velasco Galvéz e Thierry de Duve que pensada especialmente para a educação da primeira infância, nos atravessou de forma fascinante pelas experiências vivenciadas na formação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Pedagogia da Infância; Arte Contemporânea; Cultura do Ateliê.

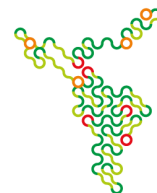
ABSTRACT: This article is the report of a formative route carried out in 2019 with preschool teachers from the Joinville Municipal Education Network, whose participants were teachers and pedagogical advisors of early childhood education who were asked to review their practices under the light of the Malaguzzian approach, more specifically the atelier culture, a contemporary educational proposal that respects the child as a subject in process and understands that knowledge happens through research, interaction and experience. Along the way, other proposals were discussed to reinforce the potential of the space conceived as an atelier, and thus the contemporary art based on Javier Abad Molina, Ángeles Ruiz de Velasco Galvéz and Thierry de Duve, thought especially for early childhood education, crossed and fascinated us by the experiences lived in the course.

KEY WORDS: Early Childhood Education, Childhood Pedagogy, Contemporary Art, Atelier Culture.

INTRODUÇÃO

Sendo a aprendizagem um processo de sentido subjetivo, que acontece a partir do próprio indivíduo, acionada por desejos e interesses pessoais e a partir das relações que estabelece com o meio, com outros sujeitos e com as situações vividas no cotidiano, cabe ao professor da educação

¹ Rosane Mari dos Reis é pedagoga, mestranda em Patrimônio Cultural e Sociedade, e especialista em Educação Infantil e Coordenação pedagógica. E-mail: rosanee_mari@hotmail.com



Infantil compreender esta lógica com as crianças para criar modos mais significativos e generosos de pensar suas práticas educativas. Significativo na perspectiva de tornar o contexto de aprendizagem mais interessante e desafiador. E generoso na compreensão de que o planejamento pedagógico precisa ser elaborado em parceria e em diálogo permanente com as crianças, levando em conta seus modos de agir, de sentir e de aprender o mundo.

Na educação infantil, tal reflexão nos remete a percepção de que as crianças têm modos particulares de aprender que precisam ser vistos, evidenciados e valorizados. Isso requer um professor atento e criativo, cuja bagagem cultural e repertório teórico de formação possam implicar em práticas pedagógicas significativas que gerem o encontro da criança com o próprio aprendizado.

Com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), aprofundaram-se pesquisas sobre a educação para a infância em busca de pedagogias que respeitassem antes de tudo, os direitos de a criança aprender, o que precisa aprender, o quiser aprender, no seu jeito de aprender. Isso implica dizer que,

Estamos construindo formas diferentes e criativas de olhar para a criança hoje, no sentido de ouvi-las, o que resulta em novas fontes, novos objetos e instrumentos metodológicos complexos. Trazer para o cerne da pesquisa a infância/criança, assim como suas vozes e ações, como objeto e metodologicamente, ou seja, falar com as crianças e não sobre as crianças, é considerar as maneiras de ver, pensar e sentir que lhes são próprias. (FERREIRA&SARAT, 2013, p.239).

Com a Nova Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil/ (BNCC/2017), fica mais explícita e compreensível essa pedagogia de respeito à infância ao se destacarem os direitos de aprendizagem das crianças como base para os objetivos do professor. Objetivos que não se abalizam num possível vir a ser mais hábil e competente da criança, mas na qualidade das experiências pelas quais elas possam vivenciar genuinamente um conjunto integrado de aprendizagens e de conhecimentos sobre o mundo, em meio a um cenário educativo verdadeiramente dedicado à infância.

Dentre todas as pesquisas mais contemporâneas que se fazem sobre educação infantil, uma abordagem se destaca como possibilidade de garantia dos direitos de aprendizagem das crianças no cerne da educação infantil. É a cultura do ateliê, uma filosofia concebida por Loris Malaguzzi para as escolas de infância de Reggio Emilia (Itália), com a visão de que os espaços da escola sejam laboratórios de pesquisa e de criação para as crianças, onde o papel do professor é o de apoiar e de estar próximo às crianças, oferecendo contextos, materiais e propostas interessantes, catalisando e documentando suas aprendizagens.

Nesta perspectiva, a partir de março de 2019 iniciou-se um processo formativo, intitulado a “Cultura do Ateliê no Espaço da Educação Infantil” com professores/as da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, no intuito de melhor compreender essa proposta.

PERCURSO FORMATIVO: CONTEXTUALIZAÇÃO

Foram disponibilizadas 220 vagas para professores/as de Centros de Educação Infantil e Escolas com atendimento à pré-escola. O total de 164 professores/as inscritos/as foi dividido em seis grupos de estudos com encontros mensais de 4 horas que se deram em quatro momentos por grupo, e um momento final, onde todos os grupos se encontraram num evento chamado Agenda Criativa, realizado com o propósito de oportunizar a troca de ideias, materiais e experiências realizadas na escola, com as crianças. Neste contexto, enquanto algumas professoras contribuíam com o trabalho de ambientação, expondo suas criações, outras se disponibilizaram a apresentar suas experiências pedagógicas desenvolvidas a partir da formação.

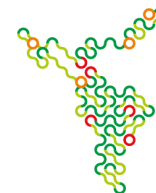
Figura 1 – Evento: Agenda criativa, encontro de culminância da formação.



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

PRIMEIRO ENCONTRO – OFICINA: PENSAMENTO POÉTICO E ESTÉTICO

Nesta primeira fase, após estudo prévio de textos sobre a arte, criatividade, ateliê e atelierista, pedagogia de Reggio Emilia e documentação pedagógica (Vecchi, 2017; Oliveira-Formosinho-Pascal, 2019 e Julio-Focesi-Heck, 2017), realizamos discussões que geraram reflexões sobre o papel do professor no espaço da educação infantil, sobre quais suas concepções de criança, de infância e de



aprendizagem infantil; e sobre suas práticas pedagógicas na primeira infância. Tratamos sobre o espaço como terceiro educador e sobre o ateliê como um lugar para as crianças experimentarem todo o seu potencial criativo utilizando várias formas de expressão e de comunicação. Também discorremos sobre o planejamento da prática pedagógica que considera o conteúdo que nasce do cotidiano e a imprevisibilidade que vem das crianças, sobre registros e o passo a passo na elaboração de uma mini história, instrumento de comunicação das aprendizagens infantis. Estudamos as diferenças de valor formativo entre projeto de trabalho no conceito de abordagem, e projeto de trabalho no conceito de metodologia, buscando-se entender que, enquanto o primeiro é mais flexível e solidário no envolvimento das crianças na sua condução, o segundo é mais fechado numa linha de sistematização. E assim compreendemos as aprendizagens das crianças como fruto das próprias pesquisas sobre os objetos de estudo, organizados intencionalmente em contextos provocativos criados pelo professor.

Metaforicamente falando, o ateliê é um laboratório de inspirações povoado de recursos e possibilidades de escolhas para pesquisa e construção estética das crianças em suas aprendizagens multissensoriais. Nesta perspectiva realizamos uma vivência onde os professores “mergulharam” no desafio de tornarem seus pensamentos tangíveis. Para isso, organizei quatro espaços com materiais e possibilidades diferentes de pesquisa e de criação. Nestas propostas eles escolheram uma imagem de referência artística entre as disponíveis nas mesas, escreveram sobre ela, e expressaram esse pensamento na forma de uma produção artística, escolhendo entre desenho, pintura e colagem utilizando suportes e materiais como canetas permanentes, têmperas coloridas, argila, elementos naturais, plástico oleado, tecidos, fios, papelão, colas e papel alumínio. Durante a experiência, uma pessoa de cada grupo recebeu a atribuição de registrar e fotografar todo o processo de construção dos colegas, para posterior composição de mini histórias. Finalizados os trabalhos, cada grupo a partir da reflexão sobre suas criações, escolheu uma temática de interesse comum, que foram partilhadas e trocadas entre grupos com a finalidade de que cada grupo organizasse para o outro, uma experiência pedagógica a ser desenvolvida no próximo encontro.

Figura 2 – experiências de livre criação.



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

SEGUNDO ENCONTRO - OFICINA: EXPERIÊNCIAS COM LUZ E PROJEÇÕES

No segundo encontro nos fundamentamos no livro *Crianças, Espaços e Relações: como Projetar Ambientes para a Educação Infantil* (CEEPI, ZINI, p. 55-65, 2013) para levantar proposições a respeito dos elementos de composição de um ateliê, em especial no uso de novas tecnologias na construção de cenários para experiências com luz, sombra, refração, reflexão, movimentos e projeções; e no incremento criativo de todo o ambiente físico da escola, de modo que nele emergjam potentes oportunidades de a criança apreender o mundo.

Neste momento as professoras foram desafiadas a criar uma proposta que servisse como incremento lúdico no espaço do CEI trazendo uma nova perspectiva estética para as crianças sobre a luz solar. Surge a ideia da confecção de vitrais, para os quais foram utilizados plástico oleado, papel celofane, cola silicone e tinta guache colorida. Essa ideia teve como objetivo o de levar os professores a perceberem a própria capacidade de criar com material de baixo custo, propostas inusitadas para compor o ambiente da escola na perspectiva do ateliê. Inspirados em imagens de Miró e Kandinski, os professores realizaram desenhos, colagens e pinturas sobre um grande painel de plástico transparente criando um vitral cheio de formas e cores, que ao ser pendurado sob a luz do sol trouxe lindos efeitos com o fenômeno da refração da luz.

Figura 3 – confecção de um vitral como filtro da luz solar.



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

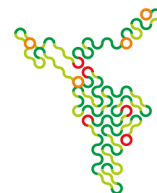
Concluída a tarefa dos vitrais, abrimos espaço para os grupos colocarem em prática as tarefas do encontro anterior previstas para este momento. Assim, os grupos foram orientados a colocar no papel o planejamento da prática pensada para os outros grupos conforme organizado anteriormente e de acordo com os temas escolhidos no primeiro encontro. Desse modo, os grupos elaboraram seus planejamentos, construíram seus contextos de experiências e fizeram registros pela observação da interação de seus parceiros nas propostas disponibilizadas.

As experiências propostas de um grupo para outro aproveitaram equipamentos tecnológicos como a lousa digital, Datashow, mesa de luz, retroprojektor, lanternas e luzes em geral; e outras estratégias como fotografias, transparências, canetas, tintas, elementos da natureza, argilas, garrafas, líquidos e areia coloridos, uma diversidade de materiais que foi utilizada na construção de proposições muito criativas e singulares que transformou esse, num momento muito significativo da formação.

Figura 4 – experiências com fenômenos ópticos produzidos pela luz, experimentando ferramentas tecnológicas



Fonte: arquivo pessoal, 2021.



TERCEIRO ENCONTRO – OFICINA: AUTORRETRATO EM 3D

Com base no Capítulo 3 (SCHWALL, 2012, p. 31-47) do livro *O Papel do Ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emília*, discutimos entre outras questões relacionadas à organização física de um ateliê, sobre o conceito de “experiência” na perspectiva da cultura do ateliê, que se fundamenta na realidade física, estética e original disponibilizada pelo professor, cabendo à criança a sua interpretação comunicada pelas metáforas, no faz-de-conta e pela imaginação. Vimos da importância de possibilitar às crianças antes de qualquer proposta de construção estética, tempo para ela criar intimidade com os materiais, para relacionarem processos vividos às atuais experimentações, para sentir e conhecer as materialidades dos objetos, para constituir as memórias afetivas tão necessárias aos seus processos criativos.

Nesta experiência propus aos professores que criassem uma tela de pintura em 3D utilizando para isso um pedaço de madeira, arame, meia de nylon e tinta guache colorida. Primeiro realizaram a montagem do arame torcendo-o e fixando sobre a madeira, para depois fazer seu encape com a meia fina. Nesta parte íamos conversando e os professores percebendo que para além de um suporte, o que estavam construindo já era uma própria poética. Depois propus que pintassem a montagem com várias camadas de tinta PVA branca e na sequência secassem com secador de cabelos até endurecer. As telas tridimensionais se transformaram então em esculturas bem diferentes umas das outras.

Finalmente sugeri que, inspirados/as no movimento cubista, os/as professores/as pintassem seus autorretratos nos suportes utilizando como referência a observação de suas fotografias. Esta experiência de articulação entre diferentes técnicas, referências e materiais teve como propósito distanciar o/a professor/a dos métodos tradicionais de se fazer escultura/pintura proporcionando a ele/a um olhar mais contemporâneo sobre as próprias práticas junto às crianças e um pensar mais estratégico sobre o planejamento de experiências estéticas. Os processos e o resultados desta experiência foram imensamente por eles/as apreciados, pois segundo seus relatos, nunca tinham realizado algo tão diferente e incrível. Até aqueles relutantes em realizar a proposta com a justificativa de falta de jeito para a arte, sentiram-se orgulhosos dos próprios resultados.

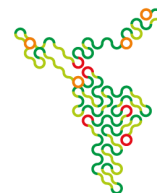


Figura 5 – Construção do autorretrato com a miscigenação de técnicas, referências e suporte.



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

QUARTO ENCONTRO - OFICINA: INSTALAÇÕES E PERFORMANCE

Neste último encontro que antecedeu a Agenda Criativa, baseamo-nos na leitura do texto “Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje” (CUNHA, p. 9-26, 2017)² para buscarmos maior conhecimento sobre arte contemporânea na educação infantil, fazendo um paralelo histórico entre as duas áreas Arte /Educação, no intuito de identificar as similaridades que a arte contemporânea tem com os processos pedagógicos, na hibridização de linguagens, nas imprevisibilidades, nas interações e nas provocações reflexivas e criativas.

Descobrimos um conceito novo chamado “simulação”³ na qual a criança não é submetida as velhas releituras diante de uma obra de arte, mas a experimenta ludicamente vivenciando o processo criativo do artista, brincando com materiais, técnicas, estratégias e soluções supostamente por ele experimentados na sua poética. Também descobrimos nas instalações de (Molina & Galvéz, 2011), ideias adaptadas para os jogos psicomotores e para as interações simbólicas. E assim, no diálogo desse encontro com os estudos anteriores, os professores conseguiram perceber que a arte contemporânea tendo em vista sua concepção lúdica, criativa e questionadora, vem de encontro com a pedagogia provocativa que tanto buscamos na cultura do ateliê, podendo ser referência para nossas pesquisas na busca do inusitado e na oferta de um mundo de possibilidades criativas para as crianças.

Na linha de pesquisa de Molina e Galvéz (2011) as instalações são espaços relacionais inspirados na psicomotricidade e criados a partir do encontro de uma proposta da arte contemporânea com a pedagogia da infância. Nesta perspectiva a experiência desenvolvida neste dia foi a de

² Extraído do livro do livro: Arte Contemporânea e Educação Infantil: Crianças, observando, descobrindo e criando (CUNHA&CARVALHO, 2017).

³ Proposta criada por Thierry de Duve.

organizar instalações seguindo as regras destas propostas, criando contextos de interações simbólicas para crianças com os vários objetos disponibilizados no ambiente. E assim, organizados em grupos, os professores tiveram a missão de montar quatro instalações observando: tipos de materiais, combinação dos objetos em tríades, quantidade de materiais e a estética na montagem das instalações.

As Instalações deveriam ser organizadas em um sistema de ordem de preferência circular e os objetos escolhidos em tríades, três objetos diferentes com a possibilidade de um completar, conter, atuar, interferir sobre o outro, e em quantidade suficiente para um grupo imaginário de crianças evitando-se os excessos. Depois de montadas, analisamos as instalações, fizemos todos os ajustes necessários, reorganizando os objetos de acordo com os conceitos teóricos de referência aprendidos, oferecendo às crianças mais uma nova possibilidade de aprendizagem lúdico-criativa.

Figura 6 – Professoras criando instalações de acordo com as regras da proposta de Molina.



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Para fechar este último encontro, num ambiente escurecido propus aos professores que criassem no chão da sala uma grande instalação usando algumas sacolas de supermercado que estavam disponíveis numa caixa no centro do espaço. Assim que finalizaram a instalação, pedi que o grupo recuasse e observasse o que aconteceria a seguir. Iniciei então a projeção de um vídeo com a peça de instalação-performance⁴ *“L'après-midi d'un foehn Version 1”* de Phia Ménard (Cie Non Nova) na qual sacolas plásticas são os principais elementos da obra. A princípio a própria peça já

⁴ A peça de instalação-performance *«L'après-midi d'un foehn Version 1»* (*Tarde de uma Foehn Versão 1*) foi criada em novembro de 2008 no Museu de História Natural de Nantes, como parte de seu Festival de Ciências e também faz parte do projeto «ICE». O "PPP" foi apresentado no Théâtre de la Cité Internationale em Paris e excursionou na França. Mais informações acessar: <http://www.cienonnova.com/i/portfolio/lapres-midi-dun-foehn-version-1/>

causou grande arrebatamento entre os presentes pela sua beleza e originalidade, que se intensificou no momento em que liguei dois ventiladores sobre a instalação, impulsionando as sacolas ao ar, num leve movimento de flutuação criando um cenário lindo e impressionante que dava a sensação de as sacolas estarem saindo da tela. Movimentos e objetos reais se fundiram aos movimentos e objetos projetados criando uma espécie de arte em 3D que se podia tocar, interferir, brincar, dançar... pensamos imediatamente na reação das crianças se ali estivessem.

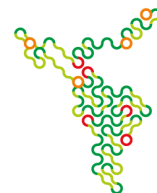
Figura 9 - Instalação-performance inspirada em “L’après-midi d’un foehn Version 1” de Phia Ménard.



Fonte: acervo pessoal, 2021.

Minha primeira intenção foi trazer algo extraordinário, uma experiência estética emocional que os/as professores/as nunca tivessem vivenciado antes e mostrar-lhes os múltiplos caminhos que a arte contemporânea pode nos apontar para (re)significarmos as nossas práticas, a partir não só de objetos concretos, mas de conceitos, atitudes e interpretações. Queria também levá-los/as a refletir sobre a real necessidade de vivenciarem esse processo de encantamento bem antes das crianças, pela imersão em pesquisas e experimentações e na busca de tendências educativas contemporâneas que possam os conduzir a práticas pedagógicas mais substantivas e emancipatórias para o processo investigativo e criativo das crianças.

E assim em meio a saberes vivenciados, experimentados e refletidos, finalizamos nosso curso de maneira poética, tendo a certeza que acervos pessoais foram abastecidos de novos sentidos, na busca de uma prática pedagógica para a primeira infância mais reflexiva, crítica e criativa, numa perspectiva da cultura da escola como um infindável espaço de ateliê.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva integrativa da educação com a arte proposta nesta formação destacou o papel do pensamento reflexivo no processo de qualificação profissional docente. Os estudos e as experimentações realizadas buscaram convocar o diálogo entre corpo, pensamento e emoção, e assim, toda a formação foi pensada e organizada de modo que em cada encontro pudéssemos vivenciar estudos teóricos acompanhados de experiências criativas que se estendiam do campo da arte para o campo da educação infantil.

Em suma, nossas vivências e experiências com a arte no viés da educação para a primeira infância, mexeu com pensamentos e convicções no sentido de o professor perceber-se como protagonista no seu papel como educador, como um profissional capaz de criar seu próprio modo de ajudar as crianças na construção do conhecimento, que não precisa de modelos, mas de boas fontes de inspiração e referências que só chegarão via muita pesquisa e compromisso com a própria qualificação profissional.

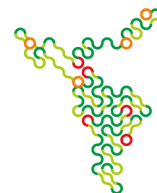
REFERÊNCIAS

DUVE, Thierry de. **Fazendo a escola (ou refazendo-a?)**, Chapecó: Argos, 2012.

FERREIRA, Eliane MARIA; SARAT, Magda. **“Criança (s) e infância (s)”**: perspectivas da história da educação. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n.27, jul./dez. 2013. p. 234 - 252.

MÉNARD, PHIA. **L'après-midi d'un foehn Version 1**. Cie Non Nova. 2018. Vídeo disponível em <http://www.cienonnova.com/i/en/portfolio/lapres-midi-dun-foehn-version-1-2/> acesso em 10 ago. 2019.

MOLINA, Javier Abad. GALVÉZ, Ángeles Ruiz de Velasco. **La Propuesta de las Instalaciones: metáforas del encuentro a través del juego**. Texto Miradas Infância, 2017.



A DOCÊNCIA NO BERÇÁRIO A PARTIR DO CORPO: O QUE DIZEM AS VOZES DAS PROFESSORAS?

Celi da Costa Silva Bahia¹
Solange Mochiutti²

Resumo: Neste trabalho, discute-se o lugar que o corpo ocupa na docência com bebês. Analisa-se a potencialidade do corpo da professora, atendo-se à centralidade deste para estabelecer relações e construir aprendizagens no berçário. A pesquisa foi de natureza qualitativa. Foram utilizadas as reflexões decorrentes do projeto *Formação continuada de professoras de berçário: as vozes das professoras na construção de saberes sobre a docência com bebês*, pautado na perspectiva dialógica de formação. Os dados foram gerados com e entre as participantes, mediante as narrativas trazidas para os debates durante os encontros realizados com professoras de bebês da Rede Pública do Município de Belém-PA, no ano de 2019. As narrativas foram gravadas, transcritas e analisadas pelas docentes pesquisadoras. A análise confirmou que a relação na docência na pequeníssima infância é central e estabelece-se, principalmente, tanto por meio do corpo do adulto como do bebê. Assim, na docência com e para os bebês, ambos são instrumentos de comunicação, constituem aprendizagem. Nesta relação, a professora, para além de disponibilizar o seu corpo, precisa “ler” o que o corpo do bebê comunica e com este dialogar corporalmente; ela afeta e é afetada com esse contato, quando capta e elucida as diversas demandas que o bebê lhe emite.

Palavras-chave: Docência no berçário. Corpo. Formação Continuada. Perspectiva dialógica.

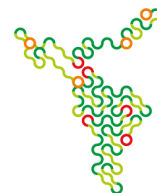
NURSERY TEACHING FROM THE BODY: WHAT DO THE TEACHERS' VOICES SAY?

Abstract: In this paper, it discusses the place that the body occupies in teaching with babies. It analyses the potential of the teacher's body, paying attention for centrality to establish relationships and build learning at a nursery. The research was qualitative. Reflections arising from the *Continuing Education of Nursery Teachers: teachers' voices in the construction of knowledge about teaching with babies* project, based on the dialogical perspective of training. The data were generated with and between the participants, through the narratives brought to the debates during the meetings held with teachers of babies from the Public Network of Belém-Pa Municipality, in 2019. The narratives were recorded, transcribed and analyzed by the research professors. The analysis confirmed that the relationship in teaching in very early childhood is central and it establishes, mainly through the body of both the adult and the baby. Thus, in teaching with and for babies, the body is constitutive of learning, because both are instruments of communication. In this relationship, the teacher, in addition of making her body, needs to “read” what the baby's body communicates and converse bodily with it; she affects and is affected by this contact, when captures and elucidates the various demands that the baby makes.

Keywords: Teaching at a Nursery. Body. Continuing Formation. dialogical perspective

¹Docente, Universidade Federal do Pará- UFPA, Belém-Brasil.

² Docente, Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém – Brasil.



Introdução

Estudos mostram que na docência com o bebê as relações são centrais, por essa razão a relação com o outro é a matéria da qual é feita a docência, ou seja, a docência se constitui na relação. Dada esta centralidade e como estas relações são predominantemente corpóreas, este estudo tem como foco de discussão o lugar que o corpo ocupa no processo educativo na primeiríssima infância.

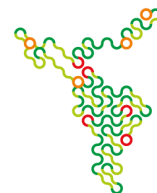
Nessa discussão, parte-se da ideia de bebê e de corpo como potências, sendo o corpo entendido como construção e reconstrução que ocorre por meio das relações com a natureza e com a cultura e nas e pelas interações dos sujeitos sociais e não como herança da natureza.

Embora se saiba da importância da disponibilidade do corpo dos adultos, nas pesquisas, o corpo da professora que atua com bebês e crianças pequenas é pouco mencionado. Parte das pesquisas que abordam as relações educativas e as questões referentes ao corpo optam por tratar apenas do corpo do bebê e das crianças pequenas, esquecem que esses corpos se relacionam cotidianamente com os corpos dos adultos, como assinalam Demétrio (2016), Sabbag (2017), Silva (2018), ao questionarem sobre a importância destinada ao corpo dos adultos.

Ao se pontuar a importância que o corpo ocupa na docência com bebê, pergunta-se: qual a percepção de professoras de berçário sobre o corpo? Com o intuito de responder a esta indagação, discute-se o lugar que o corpo ocupa na docência com bebês e analisa-se a potencialidade do corpo da professora, com ênfase à centralidade deste para estabelecer relações e construir aprendizagens no berçário.

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa. Utilizou-se como fonte de informações para análise as reflexões decorrentes do trabalho desenvolvido no projeto “formação continuada de professoras de berçário: as vozes das professoras na construção de saberes sobre a docência com bebês”, o qual tinha por objetivo documentar e ampliar os saberes das professoras sobre o bebê e o processo educativo deles em ambientes coletivos, bem como refletir sobre a docência com e para os bebês.

O referido projeto fundamentou-se na perspectiva de formação a partir da concepção de diálogo de Paulo Freire (1987; 1996), por esta poder recuperar os saberes docentes que vêm guiando a prática pedagógica na pequeníssima infância, bem como pela possibilidade de (res)significar concepções e práticas relacionadas ao bebê e à docência com/para ele.



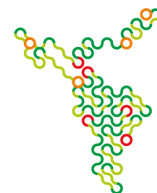
Tal qual se verificou no citado projeto, o diálogo ocupou lugar de destaque nos encontros formativos realizados em 2019 e favoreceu desconstruções-reconstruções trazidas pelo exercício da reflexão individual e coletiva. Estes diálogos foram gravados e depois transcritos e analisados pelas professoras pesquisadoras.

A partir da orientação teórico-metodológica de análise de conteúdo proposto por Bardin (2002), o material foi organizado em três categorias de análise: **corpo da professora disposta e disponível para as relações**, em cuja categoria foram incluídas as manifestações das professoras que indicam o quanto o exercício da docência exige a disponibilidade do corpo do adulto para que as relações se estabeleçam; **corpo constitutivo de aprendizagem na docência com/para os bebês**, envolvendo as manifestações que indicam o quanto o corpo do adulto é alvo de exploração e aprendizagem do bebê; **intensidade das relações corporais**, perfazendo as manifestações que apontam para a potência do corpo do adulto para ser e estar com o bebê. Este direcionamento será contemplado no item Resultados e Análises.

O corpo e a docência no berçário

Entendendo a centralidade das relações enquanto especificidade da docência na creche e como estas são predominantemente corpóreas, o corpo ocupa lugar central nesta relação (GUIMARÃES, 2008; DUARTE, 2011; BUSS-SIMÃO, 2012). Ele é entendido como um instrumento de acesso ao mundo pelo ser humano, pois é por meio do corpo que o humano assimila e apropria-se de valores, normas e costumes sociais. De acordo com Moreira (1995), o corpo do homem não é um simples corpo, mas necessariamente um corpo humano, que só é compreensível por meio de sua integração na estrutura social.

Nesta linha de raciocínio, Daolio (1995) afirma que, embora a dimensão biológica faça parte do corpo, ele é também uma construção social com necessidades e interesses históricos e políticos e assim propõe pensar um novo conceito, no qual “[...] o que define corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais” (IBDEM, p. 41). Para o referido autor, para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem corpo de maneiras variadas.



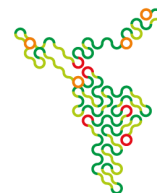
Nesta perspectiva, o corpo precisa ser entendido mediante as diferenças culturais, ao invés de suas semelhanças biológicas, pois o corpo é o lugar onde se inscrevem as experiências que os sujeitos humanos vivem ao longo de sua existência. Ele dialoga e comunica-se com outros corpos, e por meio do corpo “apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade”. (LE BRETON, 2006, p. 7). Portanto, o corpo revela uma herança biológica e, ao mesmo tempo, cultural, que se entrelaçam no estabelecimento de uma sociedade.

A compreensão que o humano se constitui por meio do corpo remete ao debate acerca do lugar que o cuidado ocupa nas relações. Cuidado aqui entendido como uma atitude, um modo de agir para consigo, para com o outro, para com o mundo; uma forma de atenção, na qual o olhar se converte do mundo, do exterior, dos outros, para si mesmo (GUIMARÃES, 2011). O cuidado diz respeito a práticas concretas, trata-se de uma atitude, um modo de se comportar, impregnando formas de viver, constituindo-se como prática social e abrindo espaço para relações interindividuais (FOUCAULT, 1985).

A partir desta concepção de cuidado, é importante registrar que o fato de o bebê possuir um corpo diametralmente diferente do adulto, vulnerável e dependente do adulto, particularmente no que se refere aos cuidados, não significa poder ou controle do adulto sobre o bebê, mas sim uma prática de liberdade que contribui para a criança desenvolver uma atenção sobre si mesma, a partir do momento em que o adulto cuida do cuidado da criança sobre si. Nesse sentido, vulnerabilidade e dependência articulam-se para o provimento do bem estar e a participação dos pequeninos e não para a passividade e submissão (BUSS-SIMÃO, 2010).

Ampliando a compreensão de cuidado, Montenegro (2001) salienta que, apesar de relacionar-se com reflexão, o cuidado não se restringe à introspecção, mas implica a atitude para com o outro, podendo dirigir-se a coisas ou pessoas; voltado para si e para o mundo, ou seja, cuidado exige a ocupação da vida humana consigo mesma e com os outros, de modo integrado.

Nesse prisma, Guimarães (2011) argumenta que na esfera da existencialidade, o cuidado refere-se ao estar-aí-no-mundo na companhia de outros. Trata-se de formar a si e ao outro por meio da postura dialógica-compreensiva. O papel do educador não é intervir autoritariamente no

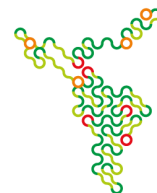


desenvolvimento cognitivo e moral da criança, porém contribuir para que aspectos deste seu desenvolvimento simplesmente aconteçam. Nessa linha de raciocínio, Boff (2008) destaca que o cuidado é uma atitude e um modo de ser, isto é, “a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros, é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas” (p. 92). As relações dos homens entre si e deles com a natureza mediadas pelo cuidado não implicam dominação, mas pertencimento, “com-vivência”.

Essa compreensão supera a simples dimensão instrumental do cuidado, caracterizado pela disciplinarização e controle sobre os corpos (dar banho, alimentar, como exigências técnicas e rotineiras somente) e aponta para a dimensão existencial do cuidado que vem ao encontro da concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada. Isto é, cuidado entendido como algo que vai além de ações “mecânicas”, diz respeito à criação de práticas do adulto para com ele mesmo, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade, portanto, prevê ações que ofereçam respostas aos bebês e envolvam uma responsividade, em ações de comprometimento com o outro (GUIMARÃES, 2008).

Para tanto, na docência no berçário, destaca-se a necessidade de enxergar o corpo para além do físico, e visualizá-lo na relação como constantemente enunciativo de uma intencionalidade. Esta compreensão acarreta implicações educativas, pois, ainda que cotidianamente essa relação possa, às vezes, ser percebida como uma ação sem intencionalidade, ela exige maior atenção no sentido de se perceber as minúcias dessa ‘trama relacional’ (COUTINHO, 2012), dando visibilidade a sua potência educativa. O bebê não é somente sujeito da ação do outro, mas sujeito de ações. Nas relações com seus pares e com os adultos, os bebês usam de seu corpo como linguagem, é por meio do corpo que os bebês se comunicam e relacionam-se com o mundo, e é também por meio dele que a professora, que atua com este grupo, responde às demandas expressas pelos pequeninos. Logo, há potência nas ações sociais do bebê, especificamente as ações de brincadeira, de interação e de comunicação, as quais são momentos ricos de encontros e trocas, fundamentais para o processo de socialização e constituição dos bebês. Portanto, são ações que consolidam a relação com o outro, relação essa que constitui a docência com/para os bebês.

No contexto do debate sobre o corpo como central nas relações educativas destaca-se a disponibilidade do corpo do adulto para as relações. A postura do adulto profissional irá intensificar



ou não a relação com o corpo dos pequeninos interferindo diretamente nas ações sociais do bebê, pois, “pelo seu corpo, o sujeito fala, expressa-se, mostra-se ao outro e faz-se presente no mundo” (TEIXEIRA, 1996, p.182). Essas considerações apontadas no aporte teórico deste texto enunciam para a importância do corpo do adulto. Este que precisa estar de corpo inteiro, com todos os sentidos, para conhecer e compreender o que os pequeninos desejam comunicar e a eles responder responsivamente tem sido invisibilizado nas políticas públicas e políticas de formação (DEMÉTRIO, 2016; SABBAG, 2017; SILVA, 2018). A presença concreta de corpo inteiro do adulto, bem como seus sentimentos, sua saúde, bem-estar e condições de trabalho precisam ser considerados nas políticas públicas para a educação.

Resultados e análises

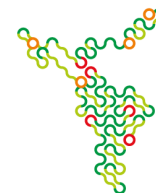
Corpo da professora disposta e disponível para as relações

O reconhecimento da centralidade de relação corporal na docência com/para o bebê permite afirmar que é indispensável a disponibilidade corporal do adulto para interagir com o bebê.

[...] a relação com o bebê próximo e de qualidade é importantíssima, nesse momento da vida, o professor precisa ter muita clareza de como vai conduzir o processo. [Sic] (Paula, 17/10/2019).

[...] nosso corpo é capaz de observar e transmitir inúmeros sentimentos, sensações, e os bebês conseguem sentir o que muita gente não consegue perceber. Essa relação começa com o olhar, com o tocar e vai se constituindo e se fortalecendo ao longo dos dias e quando essa criança passa a ter confiança, seu processo de interação se torna mais tranquilo [...] uma bebezinha que aprendeu a andar há uns 4 ou 5 meses. Ela chegou sorrindo, eufórica, chega o corpo dela estava assim enrijecido, sabe quando está assim, excitado, extasiado. Aí ela virou assim pra mim, bem pequenininha e se virou e encostou assim em mim e puxou na minha mão pra eu me abaixar, aí eu me abaixei e ela se sentou no meu colo, aí aquilo assim, foi tão forte e eu abracei e disse você estava com saudade do meu colo [risadas] aí ela me abraçou [Sic] (Eliene, 20/08/2019).

Sabe-se que a docência na educação infantil, particularmente na creche, é marcada pelas relações, ou seja, o quanto o corpo do adulto e bebê dão contorno à docência. mas não é qualquer relação, é uma relação de qualidade como assina a professora Paula. Ressalta-se para a importância do olho no olho, o sorriso, as expressões, a disponibilidade do corpo do adulto para acesso do bebê. Esses são aspectos tão relevantes e sutis, inerentes à docência com bebês, que nem sempre são



reconhecidos como essenciais nas relações, entretanto afetam o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos pequeninos.

Para construir relações de qualidade, é necessário agir com consciência sobre o significado das experiências que são oportunizadas ao bebê, ou seja, é necessário compreender o lugar do corpo (do adulto e do bebê) nas relações para atender de maneira responsiva às demandas dos bebês. O agir consciente das participantes impacta na disponibilidade do adulto para a construção de relações intencionais de qualidade permeadas pelo respeito a que é próprio do tempo de vida do bebê e as suas manifestações.

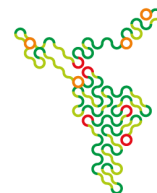
Nestas relações, a professora é uma espécie de tradutora das linguagens dos bebês, como manifesta a professora Eliene, ao interpretar a atitude da bebê quando esta se encostou na professora e puxou sua mão. Essas relações são guiadas pelo que o bebê é capaz de fazer e não a partir das suas incompletudes, por isso os adultos devem ser cuidadosos nas relações que com eles estabelecem. Quando o adulto visualiza que as relações são essencialmente pela via do corpo, o bebê passa a ser visto como um sujeito potente para estabelecer relações por meio das suas ações sociais de interação, de comunicação, de exploração, momentos ricos de encontros e trocas, portanto, fundamentais para o processo de socialização e constituição dos bebês.

Corpo constitutivo de aprendizagem na docência com/para os bebês

Para comunicar-se com o bebê que ainda não detém outros recursos de comunicação, as professoras escutam, observam, dão visibilidade aos movimentos dos pequeninos e assim indicam para eles que escutam, observam e dialogam com os seus gestos e expressões e comunicam aos bebês que eles têm valor:

[...] o nosso corpo passa a ser um objeto de exploração por parte deles [...] é mais um elemento de exploração, então eles vão pegar no meu cabelo, eles vão explorar a textura do cabelo. Se tu tiveres com grampo, eles vão olhar, eles vão querer pegar. Se tu tiveres com uma outra criança do lado, eles vão manifestar a personalidade deles [...] quando a gente senta a gente é um universo gigantesco [se referindo a exploração do corpo]. Muitas coisas acontecem: a manifestação da personalidade, os desejos, as curiosidades, a exploração [...] [sic] (Karen, 08/11/2019).

Quando o olhar do adulto se dirige para o respeito aos bebês, a forma de ele ser, todas as nossas ações se tornam impregnadas de conteúdo que enriquece a personalidade, desenvolve segurança afetiva, consciência e autoestima do bebê. [Sic] (Aida, 14/ 11/ 2019).



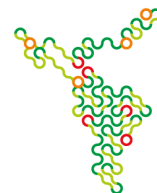
As manifestações das participantes revelam o quanto as estratégias corporais e expressivas que configuram as relações de um modo singular e único são elementos de aprendizagem para os bebês; não é somente o corpo físico, mas é a professora que se coloca disposta e disponível para as relações de cumplicidade, afeto, de disponibilidade para o bebê tocar, sentir, experimentar, e nesta constante busca pelo corpo da professora, os pequeninos se apropriam dos sentidos e significados socialmente construídos. Portanto, as relações que ocorrem essencialmente pelo corpo são fundamentais para o bebê acessar o que é produzido socialmente, pois “as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos passaram primeiramente pelo outro, pelo externo; portanto, são de origem social” (SCHMITT, 2013, p. 18). Neste sentido, concordamos com Teixeira (2007) ao afirmar que as relações são a matéria da qual é feita a docência,

Assim sendo, o corpo constitui a relação docente não apenas pelo fato de os bebês dependerem dos adultos e estes serem os responsáveis pelas ações de cuidado do bebê, mas também pela disponibilidade da professora em “ler” o que o corpo do bebê comunica e, na mesma medida, corresponder à disposição e à vontade que os bebês têm de dialogar corporalmente para conhecer, experimentar. Nessa perspectiva, Guimarães (2011) assinala que o adulto não dirige a criança, porém a incentiva a se dirigir, tomar iniciativa, fazer escolhas.

Intensidade das relações corporais

A dimensão física do corpo enquanto especificidade da docência com bebê exige das professoras movimentação constante no ritmo das crianças e aponta que não se pode perder de vista o lugar que o corpo das docentes ocupa na trama relacional, como se pode conferir:

Eu tenho me feito uma pergunta, o corpo de uma professora de berçário tem validade? Tem prazo de validade? Meu corpo tem prazo de validade pra estar ali com os meus bebês? Até quando? [...] Vai chegar um dia que eu vou ter que parar? Na minha experiência tenho percebido que se tu vai ser com ele, vai interagir com ele, não de forma automática, nem o professor, nem o bebê estarão sozinhos. Quanto mais envolvimento com ele, quanto mais afeto, quanto mais entrega, mais leve fica o trabalho. Mas, se o professor encher a cabeça só com o fazer, e não com o ser, vira fardo, vira quantidade, só vai ver quantidade, tem que dar quinze banhos, tem que trocar quinze fraldas, tem que pentear quinze, tudo vai virar quantidades. Mas quando tu te entrega pra ti não fazer, mas ser com eles, tu vai ser com eles, tu vai trocar com eles, tu vai te divertir com eles, tu vai aproveitar cada atividade ali, cada situação para interagir com ele, e ele vai cooperar contigo. [Sic] (Karen, 12/09/2019).



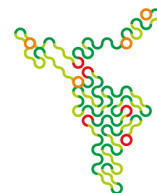
Ao refletir sobre a exigência corporal intensa na docência com/para os bebês, a professora Karen questiona: o corpo de uma professora de berçário tem validade? Tem prazo de validade? Meu corpo tem prazo de validade para estar ali com os meus bebês? Até quando? [...] Vai chegar um dia que eu vou ter que parar? Contudo, para além das ações de cuidado físico, a professora considera a participação dos bebês, momento marcado pelo encontro desses corpos (da professora e do bebê), “para ser com” e não “para o fazer”, o que configura essa relação como singular, única e de qualidade. Essa qualidade relacional ocupa lugar importante na docência com bebê, por isso é imprescindível criar mecanismos de um novo modo de escutar, ver e relacionar-se com os bebês num caminho humanitário e ético. Este percurso se caracteriza pela atenção, escuta às crianças, bem como pela reflexão sobre as ações realizadas e a sensibilidade em relação ao outro, portanto, é uma dimensão importante em todas as iniciativas de formação humana. Assim, o cuidado propicia a reinvenção da educação, fortalece o sentido de acompanhar o outro e amplia suas experiências no mundo.

Em acréscimo, chama-nos atenção os questionamentos da professora ao olhar para si, para suas ações, suas emoções, suas práticas e remete-nos à importância do cuidado de si também, aqui entendido como prática, ao mesmo tempo individual e social, que se dá nas e pelas relações com os outros e exige de quem cuida um trabalho sobre si, que desdobra no sentido de quem é cuidado (GUIMARÃES, 2011). Isso nos permite pensar o corpo como potência, pois esse modo de estabelecer relações – a disponibilidade da professora para corresponder ao desejo do bebê de dialogar corporalmente, de acolher e significar as demandas e as ações desse ser, é constituído de potencialidades e apresenta-se como uma conduta pedagógica que amplia as experiências sociais dos bebês e vai constituindo-os pessoal, corporal, cultural e socialmente.

Considerações

Neste estudo se vislumbram as minúcias da relação corporal entre bebês e suas professoras no cotidiano do berçário. Percebe-se nas verbalizações das docentes que o trabalho com os pequeninos é árduo e exige esforço do corpo do adulto, pois, para educar o bebê, é imprescindível estar presente na relação de corpo inteiro, disposto e disponível para apresentar ao bebê o mundo, por meio do toque, do cuidado, do olhar, do gesto, do aconchego, do colo.

Apesar da importância que o corpo do adulto exerce no processo educativo do bebê, constata-se a valorização de características intelectuais e cognitivas inerentes ao trabalho docente em detrimento de

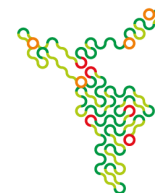


características corporais e afetivas centrais no processo educativo de bebê. Como consequência dessa desvalorização, pontua-se a ausência de políticas públicas que considerem a relação corporal como específica da docência com bebê e assegurem espaço e mobiliário adequados, inclusive para o uso dos docentes. Considerar o que é específico ao trabalho na creche é uma urgência, pois a garantia do cuidado, como uma das funções da creche, só será possível se a professora contar com condições para cuidar de si.

Por fim, os dados desta pesquisa nos revelam que, apesar de cada vez mais compreendermos o processo educativo de bebês em ambientes coletivos, muito ainda precisamos saber sobre este processo, seja para qualificar o trabalho docente com os pequeninos, seja para qualificar a formação dos futuros professores para o exercício desta tarefa. E o conhecimento desse processo perpassa pelo levantamento dos saberes construídos pelos professores, que imersos nas minúcias do cotidiano constroem saberes sobre a docência com os pequeninos. Estes saberes precisam ser compartilhados com os pares, com a universidade que muito precisa aprender sobre a docência com bebês para qualificar a formação de professores que irão atuar com esta faixa etária. Aprender sobre a docência com os pequeninos é imperioso, pois este campo de atuação do professor, embora recente, também é crescente, haja vista as crianças ingressarem mais cedo na creche e necessitarem de profissionais qualificados para educá-los.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2002.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. **Infância, Corpo, Docência e a Ética do Cuidado de Si**. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 297-312, jul./dez. 2010
- COUTINHO, A.M. S. O Corpo dos Bebês como Lugar do Verbo. In: ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício R. da (Orgs). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- DEMÉTRIO, Rubia Vanessa V. **A Dimensão Corporal da Relação Educativa com Bebês: na perspectiva das professoras**. 2016. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.



DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado.** Tese (Doutorado) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética. A creche no Brasil: entre o higienismo e o cuidado.** São Paulo: Cortez, 2011.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: Moreira, W. W (org.). **Corpo Presente.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil.** São Paulo: EDU, 2001.

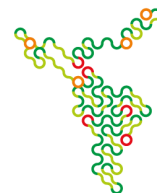
SABBAG, Samantha. **“Porque a gente tem um corpo né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói!”** A centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

SILVA, Isabel Rodrigues. **As dinâmicas corporais na docência com bebês.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2018.

TEIXEIRA, I.A.C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J.T. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TEIXEIRA, I.A.C. Da condição docente: primeiras aproximações. **Educação e Sociedade.** Vol. 28, no. 99, p. 426- 443, 2007.



A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO AO BRINCAR DE FAZ-DE- CONTA COM PAPÉIS SOCIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

Géssica de Aguiar Lima¹
Sinara Almeida da Costa²
Leide Daiana Marques da Silva³

Resumo: Este artigo reflete sobre a prática pedagógica de uma professora da educação infantil (pré-escola) em relação à brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais desenvolvida pelas crianças de sua turma. Baseado nas ideias de Vigotski e seus colaboradores, percebe a brincadeira de faz-de-conta como uma reelaboração criativa da criança sobre as impressões vivenciadas no meio, sendo fundamental ao desenvolvimento da personalidade. De cunho experimental, os dados da pesquisa foram produzidos em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) do município de Santarém, PA, dividida em duas fases: o período exploratório e o de intervenção/observação. Teve como instrumentos de produção de dados: observações participantes e não participantes, registrados em diário de campo, vídeos e fotografias, analisados com base em princípios do método genético-experimental/análise microgenética. Os resultados revelaram mudanças significativas na prática docente após a intervenção, especialmente no que se refere ao planejamento das brincadeiras, organização das rotinas para possibilitar o brincar e utilização da observação como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento das crianças e da própria prática.

Palavras-chave: Brincadeira de faz-de-conta. Prática pedagógica. Educação Infantil.

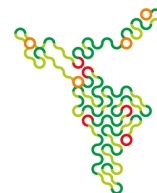
Pedagogic practice regarding social roles make - believe activities: An analysis in the Vigotski perspective

Astract: This article reflects on the teacher's pedagogic practice of infantile education (preschool) regarding social roles make - believe activities developed by the kids of your class. Based on the ideas of Vigotski and his collaborators, he perceives the social roles make - believe activities as a creative re-elaboration of the child about the impressions experienced in the environment, being fundamental to the development of personality. Of an experimental nature, the research data were produced in a Municipal Unit of Early Infantile Education (UMEI) in the municipality of Santarém, PA, divided into two phases: the exploratory period and the intervention / observation period. It had as instruments of data production: participant observation and non-participant observations, recorded in a field diary, videos and photographs, analyzed based on principles of the genetic-experimental method / microgenetic analysis. The results revealed significant changes in teaching practice after the

¹ Estudante de Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil.

² Professora Doutora da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil.

³ Estudante de Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil.



intervention, especially with regard to the planning of make – believe activities, organization of routines to enable play and the use of observation as an instrument for monitoring the development of children and the practice itself.

Keywords: Make – believe activities. Pedagogical practice. Infantile Education.

Introdução

Este artigo busca refletir sobre a prática pedagógica da professora em relação à brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais desenvolvida pelas crianças da pré-escola, a partir das ideias de Vigotski (2009; 2010) e seus colaboradores.

Para Vigotski (2009), a brincadeira é reelaboração criativa das impressões vivenciadas. Baseando-se nessas impressões, a criança constrói, cria através da imaginação, uma realidade nova, unindo o que acontece no meio em que vive aos anseios e aspirações particulares.

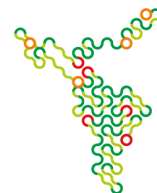
Ao assumir diferentes papéis na brincadeira de faz-de-conta a criança tem possibilidade de se colocar no lugar do outro, de imaginar e reproduzir criativamente diferentes modos de se relacionar com o mundo. Nesse tipo de brincadeira, a criança experimenta situações de um modelo “ideal” de desenvolvimento, modelo este posto na sociedade da qual participa, seus modos de vida, costumes, regras, ações, princípios e julgamentos (bom/mau).

A brincadeira destaca-se nas práticas pedagógicas por ser um dos eixos norteadores dessa etapa de desenvolvimento, junto às interações (BRASIL, 2009, Art. 9º, p. 4). Contudo, o tempo que deveria ser dedicado a essa forma específica de a criança refletir sobre o mundo tem sido substituído por outras atividades, dentre elas as dirigidas, geralmente, restritas ao ensino centrado no professor.

Nesse sentido, a escola da infância precisa ser um lugar que reconheça, instigue e possibilite experiências que desenvolvam cidadãos em seus plenos direitos e deveres. E as crianças precisam de professores qualificados que atuem de forma intencionalmente planejada, buscando desenvolver suas máximas qualidades humanas; precisam de estrutura física, de brinquedos, de tempo; precisam, acima de tudo, ser respeitadas em suas motivações.

Os caminhos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma pré-escolar de uma instituição pública de educação infantil do município de Santarém, Pará e foi dividida em duas fases: o período exploratório e o de intervenção/observação. Teve como instrumentos de produção de dados as observações participantes



e não participantes. As formas de registro desses dados foram subsidiadas pelo diário de campo, vídeos e fotografias.

O período exploratório fundamental para verificar aspectos gerais do contexto e caracterizá-lo. Além disso, foi importante no sentido de perceber a necessidade de pontos de aprimoramento tanto no que concerne ao enriquecimento do contexto educativo (brinquedos, livros), quanto no que diz respeito ao trabalho docente com a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, o que demandou uma intervenção.

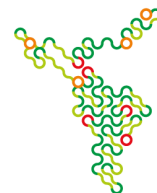
A intervenção teve como objetivo desenvolver um plano de formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e o planejamento dessa atividade com a professora, visando aprimorar seus conhecimentos sobre o tema para que pudesse melhor compreender o papel dessa atividade no desenvolvimento infantil, especialmente na constituição da personalidade da criança, bem como sua ação nesse processo.

A análise final pautou-se nos princípios da microgenética: “forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos [...], resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (GÓES, 2000, p. 9). Os dados foram categorizados mediante o agrupamento e reflexão das análises primárias, realizadas ao longo da pesquisa, norteadas pelas ideias dos teóricos que fundamentam este estudo.

A prática pedagógica da professora Dica Frazão

No período exploratório da pesquisa, constatou-se que os momentos da brincadeira não eram intencionalmente planejados, tampouco os espaços para que ocorressem eram organizados e as intervenções da professora enquanto as crianças brincavam consistiam, basicamente, na tentativa de resolução de conflitos, raramente feitas junto às crianças. As poucas intervenções da professora no momento da brincadeira exigiram que a pesquisadora assumisse postura de observadora participante.

Nos episódios analisados nesse período da pesquisa foram pontuadas as seguintes ações mediadoras de Dica Frazão: levou as crianças ao parque; permitiu que brincassem na sala de atividades, quando sentiam necessidade; interagiu com aquelas que solicitaram sua participação nas brincadeiras; enriqueceu o contexto do brincar, ainda que sem intencionalidade, através da leitura de histórias e, ao sugerir a reprodução do enredo do que lera, distribuiu os brinquedos que estavam na sala de atividades, tomando emprestado os brinquedos das turmas vizinhas.



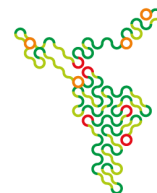
Eles mostram que não havia um nivelamento no brincar das crianças da turma, pois são seres únicos, diferentes e com vivências particulares. Algumas brincavam ainda ligadas aos objetos sem assumir para si um papel; outras brincavam de faz-de-conta assumindo papéis e utilizavam objetos substitutivos; algumas brincadeiras de faz-de-conta cujas regras se sobrepunham à situação lúdica também foram identificadas.

Com base nas constatações do período exploratório, foi organizado o plano de formação que subsidiou as reflexões teóricas da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. As atividades desenvolvidas na formação continuada foram organizadas em três unidades: *A teoria histórico-cultural*, com reflexões sobre os conceitos principais da teoria de Vigotski – relação entre cultura e escola da infância e concepções sobre desenvolvimento cultural; *a brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança*, com estudos voltados para a compreensão do papel da brincadeira no desenvolvimento das funções psíquicas superiores; *as atividades guias do desenvolvimento infantil*, desde o nascimento à pré-escola, para que houvesse a compreensão de como a brincadeira se desenvolve na infância, reforçando a importância do adulto em todos os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa, até alcançar o nível mais elevado da brincadeira de faz-de-conta: a representação criativa de papéis do meio em que vive.

Nas discussões, Dica deu-se conta de que a brincadeira é livre no sentido de a criança poder escolher como, quando e onde brincar. O respeito à liberdade da criança é fundamental a partir da concepção de que o desenvolvimento infantil acontece quando há envolvimento, motivação, interesse, ou seja, quando a criança está em atividade.

No que concerne ao papel do professor frente à liberdade que a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais confere, os estudos direcionaram a algumas reflexões feitas sobre o planejamento de Dica. Durante a formação, ela avaliava o que fizera com as crianças ao longo dos estudos, mencionava mudanças qualitativas no comportamento de algumas crianças, associando a teoria (textos estudados) à prática (atividades com as crianças). Em função da formação, a professora passou a planejar, organizar os espaços, enriquecer os conteúdos e temas das brincadeiras, observar, intervir sempre que necessário, brincar com as crianças e observar o desenvolvimento manifestado no momento das brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais.

Assim, observou-se que a formação continuada possibilitou o desenvolvimento de uma concepção teórica que repercutiu mudanças na prática pedagógica da professora em relação à



brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. A professora passou a intervir no conteúdo da brincadeira, organizou espaços e tempos, planejou essa atividade e, principalmente, percebeu as possibilidades de desenvolvimento iminentes nas crianças. Passou, portanto, a compreender seu papel nessa atividade que é, além de participar, fomentar, estimular, questionar, ser responsável pelo planejamento e organização dos espaços e tempos do brincar.

O Planejamento

A criança é um sujeito histórico e de direitos que desenvolve sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e dar sentidos à natureza e à sociedade é produtora de cultura. Por isso, deve ser o centro do planejamento curricular. (BRASIL, DCNEI, 2009, Art. 4º).

Como base no exposto, as necessidades e motivações das crianças passaram a ser mais observadas pela professora, em especial durante a formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. A partir da observação das manifestações das crianças no momento do brincar, a professora dedicou maior tempo aos momentos livres e incluiu, dentro do planejamento semanal, atividades que possibilitassem o desenvolvimento da brincadeira, seus conteúdos e ações com os objetos e parceiros e, com isso, a atividade livre passou a ter caráter educativo intencional, pela percepção de que o adulto tem o papel de intervir ocasionalmente, organizar os espaços e problematizar a brincadeira de faz-de-conta.

À professora, coube perceber os temas e necessidades que surgiam nas brincadeiras, o que a criança não sabia fazer sozinha e o que ela poderia desenvolver, numa situação de ensino-aprendizagem, planejada e organizada pela professora a partir das necessidades das crianças. Com base nessa percepção foram planejadas as seguintes ações mediadoras com o objetivo de enriquecer os conteúdos das brincadeiras: visitas a locais de trabalho, exposição das profissões dos pais, em parceria com a família, e leituras de histórias. Essas atividades foram propostas após a percepção de que as crianças precisavam conhecer mais sobre a realidade circundante, seus objetos e relações sociais. O brincar delas, inicialmente, reproduzia argumentos domésticos, em especial no período exploratório, na ausência de objetos sugestivos a outros temas.

Para Elkonin (2009, p. 237), o desenvolvimento do argumento da brincadeira depende da afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. “A falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo”. Com base nisso, cita-se um exemplo de ação mediadora que partiu das necessidades das crianças e ampliou suas noções sobre determinado objeto social, possibilitando o conhecimento de sua função social, especificamente no contexto amazônico.

Episódio 01: Iara pegou dois tipitis (espécie de espremedor de palha trançada usado para escorrer e secar raízes, comum na região amazônica) e começou a manuseá-lo. A professora observou e perguntou à menina para que servia aquele objeto. Iara pensou e respondeu: Serve para fazer um X, pondo um sobre o outro (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Figura 1 - Iara manuseando os tipitis

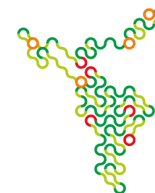


Fonte: Arquivo da pesquisa, 2017.

Ao perceber a necessidade das crianças de conhecer o uso social real daquele instrumento, a professora apresentou-lhes documentários que mostraram suas utilidades (produção de farinha, preparo do tucupí), incluindo outros objetos: cuias, peneiras, forno de farinha, prensa, peconha. Essa intervenção da professora resultou no desenvolvimento de vários temas de brincadeiras.

Além disso, a professora percebeu que as crianças pouco conheciam as profissões dos pais. Quando indagadas sobre o que os responsáveis faziam no trabalho, respondiam de forma genérica, como foi o caso de Manioca que, ao ser questionada sobre a profissão do pai, mototaxista, respondeu: “ele vai e ele vem”. Assim, Dica possibilitou que as crianças ampliassem seu repertório de papéis sociais convidando os pais para apresentar o que faziam para as crianças. Dois se dispuseram a ir à escola (moto-taxistas).

Além da visita dos pais à escola para falar de suas profissões, foram realizadas visitas a locais próximos à escola (supermercado e posto de saúde) como forma de ampliar os repertórios do brincar



de faz-de-conta de papéis sociais. Estratégias como visitas a locais desconhecidos pelas crianças, ou mesmo a lugares que frequentam, podem enriquecer os saberes que têm sobre o que vivenciam, principalmente se houver intencionalidade pedagógica. Esses conhecimentos possibilitados pela professora, na interação com o meio, junto à troca de experiência entre os parceiros brincantes, tornaram possível a ampliação do repertório de papéis, das ações e operações com os objetos das crianças investigadas.

Para Mukhina (1995) as crianças reproduzem toda a diversidade da realidade circundante quando brincam, como as cenas da vida familiar e do trabalho. Por isso, quanto mais conhecimento sobre o mundo e suas relações as crianças tiverem, mais desenvolvida será a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. “Quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos” (MUKHINA, 1995, p. 157). Por isso, um pré-escolar mais novo tem um número de argumentos mais limitado que outro mais velho.

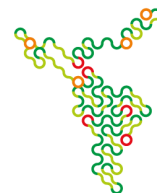
A ampliação dos contextos de experiência educativa pôde ampliar o conhecimento das crianças sobre a realidade circundante, ultrapassando os muros da escola, constituindo-se um dos passos a ser dado em busca da vida em comunidade.

A organização do espaço e do tempo

O trabalho de organização do espaço do brincar, aliado ao planejamento da professora, teve como princípios a valorização da liberdade, do movimento, das interações, da segurança e bem-estar das crianças. Em dias quentes, o quintal, a sombra das árvores e outros lugares da área externa eram explorados, pois, além de disporem de maior espaço para movimentação que a sala de atividades, as crianças podiam utilizar recursos da natureza (água, flores, folhas, areia) para brincar. Em dias chuvosos, as brincadeiras aconteciam na sala de atividades.

Após cada conteúdo e papéis sociais apresentados, a professora organizava os espaços para que a brincadeira acontecesse. Nessa organização, incluía objetos e cenários sugestivos.

Os espaços foram organizados inicialmente pela professora, com temas sugestivos (banca de tacacá, casa de farinha, supermercado), mas as crianças tiveram liberdade de inserir outros objetos. Quando a brincadeira ocorria fora da sala, distante de alguns brinquedos, as crianças usavam objetos substitutivos ou se dirigiam à sala de referência para pegar o que desejavam.



A inserção dos brinquedos e objetos na sala de referência (intervenção) impactou a rotina estabelecida pela professora junto às crianças. Tudo foi organizado à altura delas: havia um canto destinado às fantasias, à cozinha, à área de serviço, à feira ou supermercado.

A professora já havia trabalhado a rotina com as crianças, de modo que conheciam o que aconteceria ao chegarem à sala. Assim, no primeiro contato com a variedade de brinquedos, as crianças não infringiram o momento inicial (roda de conversas) da rotina combinada.

Aproveitando o momento de calma, a professora conversou com as crianças sobre o uso social dos objetos - para que servem – e estabeleceu alguns combinados: brincar sem empurrar ou bater no colega, esperar a vez de brincar, partilhar os objetos, cuidar dos brinquedos e organizá-los. As crianças ouviram, questionaram algumas coisas e se mostraram ansiosas para brincar. Nem tudo pôde ser apresentado naquele momento: brincar era mais interessante.

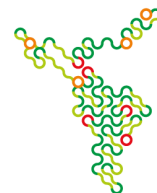
Com o passar dos dias, algumas crianças demonstraram não querer ir para casa ao final da manhã, era prazeroso estar na UMEI. Segundo o relato dos pais, quando os pequenos estavam doentes, ou quando chovia muito, choravam para ir à unidade.

As regras e combinados foram sendo produzidas e as crianças passaram a se responsabilizar pela organização da “casa, das louças, da feira/supermercado” para que tudo estivesse arrumado no outro dia.

A conversa informal converteu-se em conversa intencional. Foi substituída pela apresentação de novos conteúdos da brincadeira de faz-de-conta às crianças (exposição de novos objetos de uso social - tradicional/singular e universal, realizada pela professora em parceria com os pais; exposição de vídeos/documentários sobre as relações estabelecidas entre as pessoas e objetos, bem como entre pessoas e pessoas; leitura e contação de histórias literárias que permitiram às crianças conhecerem outras realidades, objetos e experiências, do imediato ao mediato; visitas à locais de trabalho, como: supermercado e posto de saúde).

A observação da brincadeira como caminho de acompanhamento pedagógico

A brincadeira de faz-de-conta é uma atividade que se desenvolve mediante interações: criança-objeto e criança-outro (criança, professor). Durante essas interações é importante acompanhar quais conteúdos do meio social são representados na brincadeira e como as crianças têm internalizado as relações sociais. A observação pode subsidiar esse acompanhamento, pois funciona como o



termômetro, que mede o que as crianças dizem e expressam nas brincadeiras, e como uma bússola, que indica quais intervenções pedagógicas são necessárias para garantir o desenvolvimento de uma personalidade socialmente positiva nas crianças.

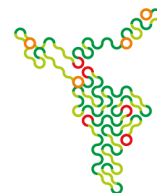
Durante a pesquisa foram identificados poucos registros da professora sobre a brincadeira (apenas algumas fotografias). Apesar disso, em conversas informais entre ela e a pesquisadora, foi enunciada a percepção do desenvolvimento das crianças: “- Percebi que algumas crianças, que tinham dificuldade de interagir com as outras, que quase não falavam, passaram a fazer isso na brincadeira”; “Guaraci passou a brincar com os colegas, não bate mais, não pensa só na vontade dele” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Tais colocações indicam que a professora conseguiu perceber o desenvolvimento da interação e de funções psíquicas superiores, como o controle da vontade, nas crianças.

A observação como forma de acompanhamento, portanto, se reflete na avaliação do desenvolvimento infantil e na percepção da necessidade de intervenções pedagógicas sobre a brincadeira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) fundamentam a necessidade de criação de procedimentos que avaliem o desenvolvimento infantil, sem selecionar, promover ou classificar as crianças. Cita a observação como um desses meios, pois, observar as atividades das crianças, dentre elas as brincadeiras, é uma das formas de acompanhar o trabalho pedagógico e a possível influência dele na educação das crianças. Nesse sentido, “a ideia de avaliação não se restringe apenas aos fazeres da criança como produto final, mas ao processo como um todo” (ARTUR; MAGALHÃES, 2017, p. 232).

Pela observação da brincadeira, Dica pode verificar o quê, das relações sociais, mostrou-se em processo de internalização nas crianças: cooperação, partilha, preconceitos, violências; bem como outros conhecimentos: contagem numérica, relações biunívocas, noção espaço temporal, escrita espontânea etc. Esses conhecimentos eram percebidos por Dica como conteúdos do plano anual que se manifestavam nas brincadeiras, sem que fosse seguida a ordem cronológica do que era exigido no plano anual institucional.

A observação durante o momento da brincadeira permitiu à professora saber o momento de intervir com questionamentos ocasionais ou participar como brincante da mesma. Além disso, o



planejamento tomou como base as necessidades de desenvolvimento observadas pela professora, tanto nos momentos de atividades dirigidas, como nos momentos livres.

Pode-se afirmar, portanto, que a observação/acompanhamento influenciou sobre a avaliação e a avaliação afetou o planejamento, desde a identificação da concretização de novas qualidades e habilidades humanas (nível de desenvolvimento real) à constatação de necessidades de desenvolvimento infantil (ZDI).

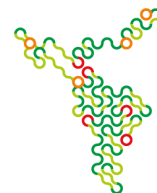
A partir da observação a professora pôde avaliar tanto o desenvolvimento infantil como seu trabalho, no sentido de buscar novas formas de atuar na zona de desenvolvimento iminente de cada criança. Pôde-se observar que à medida que a docente via resultados positivos no desenvolvimento das crianças através do brincar, mais investia no planejamento, demonstrando preocupação em ampliar o campo de experiências das crianças em relação a essa atividade.

Considerações Finais

Inspirando-se nas ideias de Vigotski e seus seguidores, este trabalho propôs-se a refletir sobre a prática docente de uma professora sobre o brincar de faz-de-conta de papéis sociais das crianças da sua turma. A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais é uma atividade com níveis de desenvolvimento e permite a transição para um novo período de desenvolvimento do processo de humanização, pois possibilita efeitos educativos que exercem influência sobre o desenvolvimento da personalidade das crianças, na reprodução criativa das atividades humanas. (ELKONIN, 2009).

Para tanto, houve a necessidade da realização de uma intervenção, tendo em vista que o período exploratório da pesquisa evidenciou a necessidade de pontos de aprimoramento tanto no que concerne ao enriquecimento do contexto educativo (brinquedos, livros), quanto no que diz respeito ao trabalho docente com a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Tal intervenção constou de encontros de formação continuada e acompanhamento do planejamento docente, procurando pensar, junto a professora, como a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais poderia ser desenvolvida com a turma, em um contexto enriquecido com materiais diversificados.

Mudanças significativas na prática docente puderam ser observadas após a intervenção, especialmente no que se refere ao planejamento das brincadeiras, organização das rotinas para possibilitar o brincar e utilização da observação como instrumento de acompanhamento das crianças e da própria prática.



Essa pesquisa, todavia, revela um desafio ainda existente nas práticas pedagógicas: a inclusão da criança nos momentos de planejamento das atividades da escola da infância. Tal aspecto precisa de atenção em pesquisas futuras, uma vez que a criança é o centro do planejamento pedagógico e, também, protagonista no seu processo de desenvolvimento.

Ao final do estudo percebe-se como fundamental a implementação de políticas públicas relacionadas à manutenção e valorização dos professores da educação infantil (formação continuada, estabilidade profissional, acompanhamento docente, contexto escolar enriquecido com objetos diversificados), uma vez que tais elementos podem repercutir de forma significativa no redimensionamento da prática docente.

Referências

ARTUR, Ana; MAGALHÃES, Cassiana. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

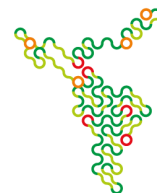
ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, 20 (50), 9-25, 2000.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.



CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE A INFÂNCIA EM FORMAÇÃO

Laíse de Souza Nascimento¹
Pedro Paulo Souza Rios²

Resumo: Quando pensamos em práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil nos damos conta de que muitas vezes as atividades são desenvolvidas no sentido de preparar as crianças para a o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a formação inicial da criança fica limitada e atrelada a etapa seguinte. É a partir de tal concepções que o currículo vem se entrelaçando nos discursos da/para Educação Infantil. O currículo é o caminho a ser percorrido, para se alcançar o que é almejado para o grupo, e tratando do contexto escolar da Educação Infantil, o currículo vai determinando qual é a formação desejada para as crianças. O currículo da Educação Infantil deve ser pensado para a formação da criança de maneira integral, e na construção de suas subjetividades, promovendo aprendizagens significativas. Nas últimas décadas o currículo da Educação Infantil tem sido discutido constantemente no campo pedagógico, pois tem sua importância para a realização do trabalho do/a professor/a, e tem que visar o desenvolvimento da criança. Assim, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre que tipo de currículo é executado na Educação Infantil. Para a realização deste estudo utilizou-se das abordagens qualitativas, a partir das entrevistas semiestruturadas. As colaboradoras foram quatro professoras de uma instituição pública de Educação Infantil, situada na cidade de Senhor do Bonfim – Bahia.

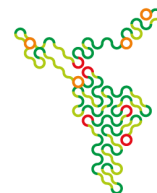
Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Formação de crianças.

Abstract: When we think in pedagogical practices in Early Childhood Education context, we realize that many times the activities are developed in order to prepare children for Elementary School. From this perspective, the child's initial education is limited and linked to the next stage. It is from this conception that the curriculum has been intertwined in the speeches of/for Early Childhood Education. The curriculum is the way to be go, to reach what is desired for the group, and dealing with the school context of Early Childhood Education, the curriculum will go determine which the training is wished for the children. The Early Childhood Education 's curriculum must be through to the child training integrally, and building subjectivities, promoting significant learning. In the last decades the Early Childhood Education's curriculum has been discussed constantly in the pedagogical field, because it has its importance for realization of teacher's work and has to aim the child development. So, the present work aims to reflect on what kind of curriculum is executed in the Early Childhood Education. For realization to the out this study, we used qualitative approaches, based on semi-structured interviews. The collaborators were four teachers from public institution for Early Childhood Education, situated in Senhor do Bonfim – Bahia city.

Keywords: Curriculum, Early Childhood Education, children training.

¹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VII – Senhor do Bonfim – Brasil.

² Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VII – Senhor do Bonfim – Brasil.



Introdução: Infâncias em formação

Quando pensamos no contexto da Educação Infantil, muitas vezes o olhar é destinado para a preparação das crianças para o Ensino Fundamental e/ou um espaço para brincar, um “passa tempo”. Nessa perspectiva, o real sentido, que é a formação da criança, fica limitada e com uma assimilação de aprendizagem. Porém passos significativos já foram dados no tocante a formação das crianças, se tornando cada vez mais comum nos debates educacionais contemporâneos.

É nessa perspectiva que o currículo vem se entrelaçando com os discursos da/para Educação Infantil. Partindo do pressuposto de que currículo é o caminho a ser percorrido, para se alcançar o que é almejado para o grupo (SILVA, 2015), no contexto escolar da Educação Infantil, o currículo vai desenhando no sentido de compreender quais os possíveis caminhos a serem socializados com crianças em distintos contextos. Desse modo, o currículo da Educação Infantil deve ser pensado e planejado para a formação crítica da criança, e na construção de sua identidade e que promova uma aprendizagem significativa.

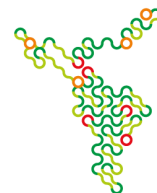
Assim, o presente trabalho busca refletir sobre o currículo da Educação Infantil, voltando o olhar para a formação das crianças, além disso, a concepção das professoras em relação ao currículo, como evidencia esse direito da criança.

A pertinência desse trabalho consiste em trazer reflexão em torno do currículo da Educação Infantil, como é pensar e planejar esse currículo na perspectiva da formação humana de cada criança. Pois é evidente que o currículo é quem dará subsídio ao trabalho pedagógico do/a professor/a e também determinará o sujeito que quer formar e como será essa formação. Por isso, é tão importante compreender o currículo e sua dimensão nessa etapa da educação básica.

Para a realização deste estudo utilizou-se das abordagens qualitativas, com ênfase em entrevistas semiestruturadas. As colaboradoras foram quatro professoras de uma instituição pública de Educação Infantil, situada na cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, no Piemonte Norte do Itapicuru, no semiárido Baiano

Construção do currículo na Educação Infantil

Elucidar as questões de currículo na perspectiva da Educação Infantil tem se tornado necessário e tem se tornado cada vez mais recorrente nos contextos educacionais, porém ainda tem



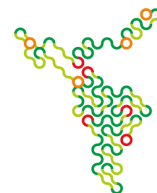
controversa nos debates e prática. Ponce e Durli (2015), argumenta que o currículo pensando para a Educação Infantil de certa maneira ainda produz um desconforto, mesmo sendo um tema presente nos cursos de formação voltados para a infância, mas é comum o uso de forma controverso. Nesse sentido Faria (2012, p. 75), salienta que “historicamente, as instituições de educação infantil têm organizado seu currículo das mais diversas maneiras”. Então é evidente que existem uma diversidade de maneiras de planejar os currículos para as crianças. Mesmo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na resolução nº 5, de dezembro de 2009, definindo o currículo para essa etapa da educação básica. A qual traz que é um conjunto de práticas que são destinadas para as crianças e que têm que articular as experiências e os saberes desses/as estudantes a modo que promova o desenvolvimento integral deles/as (BRASIL, 2010).

É importante o papel dos/as professores/as e, da escola, para articular essas experiências e saberes com os novos conhecimentos e as novas descobertas. Esses/as profissionais precisam ter um olhar sensível ao preparar os planos de aula, as metodologias e os projetos, enfim construir formas que as crianças se sintam bem, que possam fazer uma relação com o saber de casa e o da escola, com suas vivências e os novos conhecimentos adquiridos no contexto educacional.

Os/as professores/as precisam se reconhecer e assegurar espaços para que as crianças se reconheçam nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, considerando que a escola se constitui enquanto lugar para aprender, dialogar, falar de si e ouvir o/a outro/a. Nesse sentido, Arroyo (2013, p. 266), ressalta que “os professores que ousam dar à riqueza de vivências dos educandos e dos seus coletivos percebem que os currículos se enriquecem”. Profissionais da educação, em especial os/as da Educação Infantil, precisam ousar, buscar a interação e dar riquezas às vivências das crianças. Saber perceber em cada detalhe das histórias, das culturas e identidades, tem um valor significativo e que no contexto educacional, vai trazer outra dimensão na aprendizagem e na construção de cada um/a envolvido/a, como o autor argumentou que os currículos se enriquecem, e assim terá vida, sabor e significado.

Percursos metodológicos

A abordagem da pesquisa é de caráter qualitativo, a qual tem a preocupação de analisar e interpretar os comportamentos humanos e suas complexidades (MARCONI, 2011). A escolha do método é fundamental para se alcançar os objetivos da pesquisa, conforme salienta Gil (2008, p. 08),



“método como caminho para se chegar ao determinado fim”, então com o propósito de compreender a concepção das professoras em relação do currículo na Educação Infantil, pensando na formação crítica das crianças, utilizamos a entrevista como instrumento de pesquisa, a qual possibilitou a coletas das informações em torno da questão estudada. Como afirma Gil (2008, p. 109) “A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

As colaboradoras da pesquisa foram quatro professoras de uma instituição pública de Educação Infantil, situada em um bairro periférico da cidade de Senhor do Bonfim, localizada no Piemonte Norte do Itapicuru, no semiárido baiano. Considerando o anonimato das entrevistadas optamos por utilizar nomes fictícios para denominar as professoras, sendo elas: Ana, Júlia, Maria e Rosa. Reiteramos que após o aceite para participar da pesquisa as professoras assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido – TLCE.

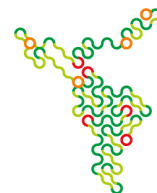
Quanto ao período de coleta de dados ressaltamos que as entrevistas aconteceram no segundo semestre do ano de 2019, sempre respeitando a disponibilidade de tempo e horário das professoras, sendo, portando, com horários previamente marcados.

Currículo na Educação Infantil: uma perspectiva para a formação de crianças

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, e que tem como finalidade de educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2010). Então, a partir disso a Educação Infantil vem desenvolvendo novas concepções e discussão em torno dela e os novos olhares voltados para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimentos de práticas pedagógicas mediadores de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010 p.07).

E esse intenso processo, tem a necessidade de que as/os educadoras/es possam compreender os contextos e o ser crianças que estão presentes nos distintos espaços onde ocorrem a Educação Infantil, e como que essa seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas se configure por formação e saberes para as crianças no contexto escolar. Assim, é pertinente pensar no currículo, pois é o



currículo que seleciona, determina e orienta esse fazer pedagógico e qual formação é pretendida para as crianças. Nesse mesmo sentido, Silva (2015, p.15) afirma que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Então ao pensar e planejar o currículo é preciso compreender todos os aspectos importantes para as crianças, suas experiências e o contexto ao qual estão inseridas.

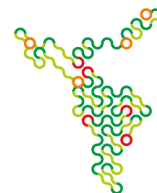
Sabendo da relevância do currículo para a formação das crianças, que é necessária uma visão mais criteriosa e cuidadosa em relação as escolhas e as decisões dentro do âmbito escolar infantil, pois o currículo precisa considerar o que é importante para o trabalho pedagógico e a formação crítica das crianças. Como afirma a professora Ana (2019), quando discorre sobre a importância do currículo, “então currículo é muito importante para a formação do curso, formação da criança e para meu trabalho, para a realização dos trabalhos aqui na escola”. Em seu comentário a professora suscita a importância do currículo para a formação das crianças, seu trabalho pedagógico e o trabalho coletivo no contexto escolar, que todas essas questões precisam ficar evidentes e que tem uma grande relevância para o desenvolvimento dos/as professores/as e para os/as alunos/as.

Desse modo, pensar o currículo e as práticas pedagógicas para as crianças na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, traz como definição para currículo na Educação Infantil,

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.12).

Nesse sentido, não podem pensar/planejar algo para as crianças, que não sejam com articulação com as experiências e vivências delas, tem que estar o máximo possível próximo da realidade das crianças, como afirma a professora Maria (2019), “o currículo tem que visar o ser criança e o que traz de casa”. É muito importante que a escola e os/as professores/as reconheçam a criança como ser social, que tem experiências e conhecimentos, e esses detalhes tem que ser o ponto de partida das práticas nas escolas, onde as crianças possam estabelecer uma conexão com o mundo escolar e suas vivências.

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde de cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala (FARIAS, 2012, p. 56).

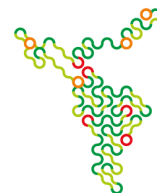


O/a professor/a deve ter sempre esse cuidado com o pensar/fazer pedagógico, que essa articulação seja feita e que promova o desenvolvimento integral, nos aspectos social, cognitivo e psicológico e na formação de cidadãos críticos, como afirma Medel (2014, p. 167), “hoje o currículo deve se voltar para a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a valorização da diversidade cultural, da cidadania e aptos a se inserirem num mundo global e plural”. Não podem aceitar e se apropriar de currículos que nega o ser criança, suas histórias, suas famílias, suas culturas e seu contexto.

Refletir o currículo nessa perspectiva de formação, é compreender e reconhecer o contexto no qual as crianças estão inseridas, suas identidades e culturas, como nos diz a professora Júlia (2019), “pensar a nossa criança dentro do contexto que ela está inserida, sabe, dentro da realidade dela, da nossa região, da nossa comunidade”. Essas questões devem ser levadas em consideração quando se pensa o currículo voltado para a Educação Infantil, considerando o fato de que as crianças estão no momento de aprendizagens e descobertas, e essas descobertas vão se relacionando com o que elas sabem e conhecem.

Se o trabalho do/a professor/a estar direcionado para a valorização do contexto das crianças, isso vai ensinando as crianças a se reconhecerem dentro do processo, e além disso, elas aprendem a valorizar seu contexto, as diversidades culturais e assim vai conhecendo e adentrando a pluralidade existente na sociedade. E com isso acontece a construção das identidades e a formação críticas, isto é, cidadãos/ãs comprometidos/as consigo e com outro/a e o mundo. Essa construção sendo realizada na infância tem um impacto positivamente na vida dessas crianças, pois elas crescem com essa base importante, tendo indicações de caminhos a traças em suas fases seguintes.

A infância é uma fase de construção, e a educação escolar tem um papel essencial nessa construção, a qual dará subsídio na formação da criança e que vai marcar de forma positiva e/ou negativa a infância dessas crianças. A infância é fase de ser criança, de descobertas e aprendizagens, como salienta Camões, Toledo, Roncarati (2013, p. 259), “A infância é marcada pelo tempo e espaço genuínos de ser criança, de descobrir e de se encantar pelo o mundo, pelas as pessoas, pela a natureza, pelos os objetos, pelos acontecimentos”. Essa fase de descobertas e encantamento, a escola tem que aproveitar o melhor possível para realizar um trabalho, no qual ajude e incentive as crianças a conhecer, a apreender e se encantar pelo o que estar vivendo.



O ator/autor social criança é um ser que pensa e deseja, altera-se e autoriza-se em meio às possibilidades e limites da instituída e instituinte convivibilidade social, é um sujeito contextualizado, portanto está inserido numa classe social, numa família, numa cultura e, não raro, cultura uma religiosidade e, nesses contextos, produz etnométodos (MACEDO, 2013, p.121).

O currículo precisa ser contextualizado, conforme estamos salientando no decorrer do texto, que a criança quando adentrar o âmbito escolar vem carregada de informações, de suas vivências, principalmente familiar, que faz parte de cultura ativa, onde tem costumes, experiências e métodos próprios. E entanto as/os professoras/es precisam ter um olhar para todos esses aspectos e compreender que seus alunos/as ainda que pequenos/as pensam e tem desejos e que eles/as precisam de espaços para se expressar e se relacionar com os/as demais.

Outro elemento importante do currículo escolar, é compreender as distintas infâncias inseridas nesses contextos. Para Macedo (2013, p.122), “o que é, mais uma vez, importante se recolocar é que a inserção social da infância se dá em contexto diferenciados; desta forma, não se podem homogeneizar os diversos grupos infantis”. E nesse sentido, a professora Rosa (2019) salienta que, “em primeiro lugar a gente (professora) está lidando com pessoas, e as pessoas quando fala assim em currículo as vezes esquece, trata o currículo de forma homogênea, sendo que ele tem que ser heterogêneo”. O currículo não pode negar as especificidades das infâncias, os distintos contextos e experiências particulares de cada criança, então é necessário um currículo heterogêneo e que assim a formação das crianças ganhe significados e que garanta um desenvolvimento das mesmas.

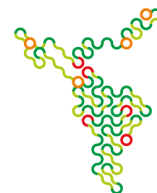
Nessa concepção, a professora Júlia (2019) argumenta que,

Currículo deve ser de acordo com cada escola, cada lugar, as vezes as pessoas têm um currículo como uma coisa muito difícil, uma coisa muito mecânica e na verdade, o currículo ele é sensível a realidade que a escola e/ou a comunidade se encontra.

Tais reflexões sobre o currículo heterogêneo, as contribuições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos/as professores/as e a formação da criança. Outra coisa que o currículo deve abarcar são os valores, pois são muito importantes para as crianças nesse momento de formação, como salienta Rosa (2019),

Então valores eles são essenciais para a vida da criança, além de todas as outras coisas, como a coordenação motora, o ensino aprendizagem das letras, dos números, das cores, e de tudo que a rodeia. Mas a questão dos valores é uma coisa que vai fica dentro delas, e que tenho certeza que ele não vai esquecer.

A professora relata sobre a importância de evidenciar o fortalecimento dos valores, que normalmente são ensinados pelos os familiares, mas é comum saber que muitas vezes isso não



acontece, por vários motivos, seja a falta de estrutura e/ou tempo dos pais ou responsáveis. Então a escola tem que ensinar e/ou esforçar esses valores que são fundamentais para a construção e formação de cada criança.

Dessa maneira, pensar e planejar o currículo para a Educação Infantil não é uma tarefa fácil, existe uma complexidade, que é necessário o/a professor/a compreender, para assim realizar um trabalho pedagógico significativo dentro das instituições infantis. É pertinente compreender os espaços infantis, o ser criança e a importância que a Educação Infantil tem na formação das crianças, por isso a importância dos/as professores/as estar em constante busca, em aprender a cada dia. Pois assim, fará um trabalho com compromisso e na perspectiva da formação crítica dos/as estudantes.

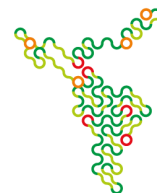
Ao considerarmos o fato de que o currículo pensado para a Educação Infantil precisa necessariamente levar em consideração as vivências das crianças, precisamos necessariamente pensar em um currículo onde o brincar seja o centro do processo de aprendizagem. De acordo com Kishimoto (2003), a criança aprende brincando. Nessa mesma perspectiva, a professora Rosa (2019), ressaltou que: “entendo que o currículo para essa modalidade deve ser pautado na brincadeira, que é uma atividade que elas já fazem”.

Entendemos, portanto, que brincar pressupõe na apropriação do processo de aprender socioculturalmente, onde o contato com as distintas realidades e culturas acontece por meio um elo, nesse caso o currículo. Na escola, o/a professor/a fazendo o uso dos recursos que dispõe para avançar significativamente para a qualidade da brincadeira e uma aprendizagem significativa.

Considerações finais: currículo para a formação da criança

No decorrer do texto suscitamos a discussão sobre o currículo da Educação Infantil e as concepções das professoras em torno do currículo para a formação das crianças, e como esse currículo deve ser pensando e planejado nas instituições infantis.

Desse modo, constatamos que o currículo é de grande relevância para a realização do trabalho pedagógico e para a formação da criança, o qual dará subsídio para o cotidiano escolar e qual a formação é almejada para as/os estudantes. É pertinente compreender que no currículo é necessário estar explícito qual o papel da escola e das práticas pedagógicas para a formação das crianças que estão inseridas naquele contexto. Assim, o currículo deve ser planejado e executado a partir do



contexto e da cultura da criança e que seja um currículo heterogêneo, que compreenda e respeite as distintas infâncias e seus contextos.

Outro elemento importante para pensar o currículo das/nas instituições de Educação Infantil, é articular as experiências e vivências das crianças, com os novos conhecimentos e os conteúdos escolares. A prática pedagógica deve envolver o que as crianças já trazem de casa, os conhecimentos culturais e tecnológicos, e também que o ser criança, as brincadeiras e seu contexto sejam valorizados. Não é uma tarefa fácil, porém necessária. É preciso que tenha uma conexão entre o que já conhece, com os novos conhecimentos compartilhado na escola.

Dessa maneira, concluímos que o currículo tem uma importância na formação das crianças, e por isso a necessidade de se pensar, planejar e executar o currículo da forma possível e sensível, e que é preciso está em constante mudanças, para que sejam respeitadas as distintas infâncias, histórias, identidades e contexto. Que os currículos da/na Educação Infantil sejam na perspectiva da formação crítica e contextualizada.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** / Miguel G. Arroyo. - 5. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

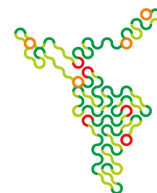
CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonoro Pio Borges de; RONCARATI, Mariana. Infância, tempos e espaços: Tecendo ideias. In.: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação Infantil: Formação e responsabilidade.** 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

FARIA, Vitoria Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** / Vitoria Farias, Fátima Salles. – 2.ed. [ver. e ampl.].- São Paulo: Ática, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas da pesquisa social. / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação.** São Paulo: Pioneira, 2003.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica** / Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. – 6.ed – São Paulo: Atlas, 2011.

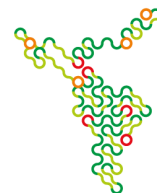


MACEDO, Roberto Sidnei. Crianças in situ, currículos em ato: entretecimento e recursividades. In.: MACEDO, Roberto Sidnei; AZEVEDO, Omar Barbosa. **Infância-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação.** – Ilhéus, BA: Editus, 2013.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação infantil; da construção do ambiente às práticas pedagógicas.** Cassia Ravena Mulin de A. Medel.4.ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PONCE, Branca Jurema; DURLI, Zenilne. **Currículo e identidade da educação infantil.** Currículo sem fronteiras, v.15, n.3, p. 775 – 792, set./ dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** – 3. ed, 7. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.



ENTRE SILÊNCIOS E REFLEXÕES: O CORPO EM MOVIMENTO E SEUS IMPACTOS NA DOCÊNCIA COM BEBÊS

Fernanda Dias Santos de Sena¹
Karen Soares Xavier²
Solange Mochiutti³

Resumo: Na contemporaneidade as pesquisas têm apontado para uma concepção de bebê enquanto sujeito e protagonista de seu desenvolvimento. Compreensão insuficiente para empoderar o bebê enquanto um ser com potencialidades que participa do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, é necessária uma pedagogia marcada pela sensibilidade que guia e envolve o corpo do adulto em uma dinâmica de movimentos e percepções para dar suporte ao bebê. Essa compreensão aliada à prática docente nos desafiou a refletir sobre o lugar que o corpo ocupa na docência com e para bebês e de que maneira este afeta e é afetado nas relações com estes estabelecidas. Este trabalho foi construído a partir dos registros de duas professoras de berçário que participam do projeto “Formação continuada de professoras de berçário: as vozes das professoras na construção de saberes sobre a docência com bebês”. A análise dos registros revelou que, na relação com o bebê, o corpo da docente se transforma em instrumento que interpreta desejos, intenções, sensações e necessidades; desperta curiosidades, experiências, alegrias e frustrações; ao mesmo tempo em que é instrumento de segurança quando abriga, acalma, embala e afaga; e entretanto sofre impactos físicos e emocionais relacionados às exigências próprias da mediação deste corpo com o bebê, na condição de coparticipantes de suas múltiplas demandas de seu desenvolvimento físico, emocional e social.

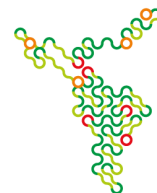
Palavras-chave: Corpo. Movimento. Docência. Bebê. Relações.

Abstract: In contemporary times, the research has pointed to a conception of the baby as the subject and protagonist of its development. Comprehension is not sufficient to empower the baby as a being with potentialities that participates in its learning and development process. This requires the participation of a pedagogy marked by its sensitivity that guides and involves the adult's body in a dynamic of movements and perceptions in order to support the baby. This understanding joined to the teaching practice challenged us to reflect on the place that the body occupies in teaching with and for babies and how it affects and is affected in the relationships established with babies. This work produced was built from the records of two nursery teachers who took part in the project called Continuing Education for Nursery Teachers: the voices of teachers in the construction of knowledge on teaching with babies. The analysis of the records revealed that in the relation with the baby, the

¹ Professora Efetiva Licenciada Plena em Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação e Cultura– SEMEC, Belém – Brasil.

² Professora Efetiva Licenciada Plena em Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação e Cultura– SEMEC, Belém – Brasil..

³ Docente, Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém – Brasil.



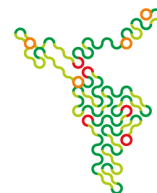
teacher's body becomes an instrument that interprets desires, intentions, sensations, and needs; it awakens curiosity, experiences, joys, and frustrations. At the same time it is an instrument of security when it shelters, soothes, cradles, and cuddles; and however it suffers physical and emotional impacts related to the requirements of the mediation of this body with the baby, as a co-participant in the multiple demands of the baby's physical, emotional, and social development.

Keywords: Body. Movement. Teaching. Baby. Relations.

Introdução

Este texto aponta para o diálogo de saberes construídos por duas professoras de bebês, que imersas nas minúcias do cotidiano do berçário, refletem sobre o lugar que o corpo ocupa nesta docência e de que maneira este afeta e é afetado nas relações com eles estabelecidas. Contextualmente, a pesquisa foi realizada em uma turma de bebês com 10 meses a dois anos de idade, em uma creche localizada no município de Belém, no estado do Pará.

Nos anos de 2018 e 2019, as docentes participaram do projeto de extensão “Formação continuada de professoras de berçário: as vozes das professoras na construção de saberes sobre a docência com bebês”, do Grupo de Estudos sobre Criança, Infância e Educação Infantil – IPÊ, do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA. O referido projeto fundamenta-se na perspectiva de formação a partir da concepção do diálogo em Freire (1987;1996). Em conformidade com os pressupostos da perspectiva dialógica de formação referendada no projeto, o diálogo ocupou lugar de destaque pela possibilidade de recuperar os saberes docentes que vêm guiando a prática pedagógica na pequeníssima infância. Trazíamos para os encontros, que aconteciam mensalmente, nossos saberes produzidos na e pela experiência enquanto docentes de berçário, nossas reflexões sobre o bebê e a prática docente que compartilhamos cotidianamente com eles. Ao termos assegurado espaço para o falar de si, de nossas experiências e nossos saberes, ampliaram-se as reflexões sobre nossas ideias e práticas que nos permitiram indagar o que é estar com bebês numa relação de docência, e pudemos compreender e considerar que, por si só, a docência é um grande desafio por diversos fatores que permeiam o ato de aprender e ensinar. Além disso, a docência com bebês, nos moldes apresentado durante a graduação, não dá conta das demandas e desafios que esta prática requer, pois, sua realização extrapola o significado da relação convencional entre um adulto que ensina e a criança que aprende, pois os bebês “negam o 'ofício de



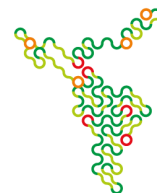
aluno' e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens" (BARBOSA; RICHTER, 2010, p.93).

A partir dos diálogos de saberes e prática docentes articulados com referencial teórico sobre a docência com e para os bebês, percebemos que a relação docente com bebês, apesar de ter sua base teórica, está para além desta, pois se estabelece também numa relação simbiótica entre dois ou mais corpos. Estes, por sua vez, em dado período, vivem e compartilham múltiplas experiências numa perspectiva de reciprocidade, por isso, ambos são afetados nesta relação, de forma muito concreta. Para tanto, é preciso visualizar o lugar do corpo de ambos na relação, que é constantemente enunciativo de uma intencionalidade e, portanto, central na construção e na docência com e para os bebês, estabelecendo-se, como afirma Tristão (2004, p.70), "uma docência relacional por excelência".

O corpo em movimento e seus impactos na docência com bebês

Durante os encontros formativos fomos encorajadas à reflexão por meio de um pensar na prática. Movidas pelo interesse investigativo, pelo desejo de ampliar conhecimentos sobre o processo de constituição da docência com e para bebê, bem como pela forma mais consciente de atuar, de acordo com as especificidades do bebê, foi inevitável nos depararmos com a complexidade que envolve a referida prática docente e o lugar que o corpo ocupa nos processos educativos no berçário. Percebemos que nesta centralidade do corpo, intencionalmente, a professora tem o papel de promover o encontro com os bebês e possibilitar que se encontrem entre eles. Por meio do corpo, os bebês se comunicam e se relacionam com o mundo, e também por meio dele, a professora, que atua com este grupo, responde às demandas expressas pelos pequeninos, constituindo uma relação corporal. É o corpo que cuida e precisa de cuidados, pois, por si só é um meio de expressão e significados; que, em seus movimentos, articula e emite uma linguagem singular, própria e dinâmica para uma comunicação. É o corpo que olha, demonstra expressões, emoções e que se comunica de forma coletiva e individual. A linguagem corporal é o clímax dessa interação e comunicação com os bebês.

Nas ações de cuidado, o corpo é central e demanda a maior parte do tempo na docência com os bebês que vai muito além de ações de cuidados físicos. Barbosa (2010, p. 6) define cuidado "como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular". Portanto, pensar em uma docência com e para os bebês é considerar nas ações de cuidado as manifestações dos bebês. É necessário que o adulto



nesta relação respeite as necessidades do bebê, sejam estas físicas, emocionais, de sono, calor, higiene, fome, afeto, acalanto, dentre outras.

Ao colocar Maria Clara para dormir, a bebê puxando a fralda, com gesto e olhar, sinalizou para a área de tomar banho. Imediatamente entendi o que Clarinha estava querendo e a levei para um banho bem refrescante. Quando terminou o banho a bebê pegou a fralda, o pipô e, no meu colo, esfregou o rostinho e adormeceu. (Relato da Professora Fernanda Sena)

O olhar atento às expressões corporais da bebê ganha destaque neste episódio, em que as manifestações de Maria Clara foram percebidas, interpretadas e atendidas, a fim de suprir sua necessidade mais elementar, naquele momento – um banho confortante antes de dormir. Para Coutinho (2012, p. 249), “o olhar é um canal de estabelecimento de um complexo diálogo, quase sempre gerido pelo corpo”. A autora salienta que o olhar não está desvinculado da expressão do corpo, e o adulto ocupa um lugar de tradutor dos gestos e expressões dos pequeninos.

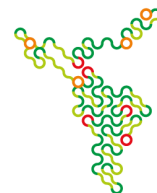
A tarefa de “tradução” das ações das crianças bem pequenas coloca, para quem se propõe a desenvolvê-la, a condição de aprendiz dessa polifonia própria da comunicação entre as crianças, que se para alguns pode remeter à incompletude e falta, revela-se, na verdade, como uma complexa trama relacional (COUTINHO, 2012, p. 250).

Esta complexa trama relacional é permeada de sensibilidade, pela escuta, pela presença observadora que dão suporte para que esse bebê se perceba enquanto sujeito com uma identidade própria e peculiar diante de si e dos outros. Todavia, para isso acontecer, é necessário o corpo docente se permita estar disposto e disponível a ser tradutor dos gestos e das expressões dos bebês, dando-lhes sentido e, desse modo, instigar curiosidades, interesses, experiências. E, quando necessário, apoiar as iniciativas do bebê, acolher nas situações de frustrações, transmitir segurança e ser o abrigo, o embalo, o afago. Daí a necessidade de uma pedagogia marcada pela sensibilidade estar presente em todo processo dessa relação de construção entre os bebês protagonistas e o adulto mediador.

A criança é competente autora de suas aprendizagens. Ela interroga o mundo, e nesse interrogar estão os aspectos que são o suporte para suas aprendizagens. Ao adulto cabe considerar que as experiências do indivíduo com as do outro, pela engrenagem que une umas às outras e pela presença dos sujeitos no mundo. (VARGAS, 2016, p.115)

Na construção desta complexa trama relacional, é necessária uma relação estável e de confiança, cujo processo decorre das interações durante os cuidados cotidianos – do banho, da troca, da alimentação e do sono. É a forma como o bebê é tratado nesses momentos que o torna capaz de confiar nele mesmo, no outro e no mundo.

Durante os nove anos na docência com bebês, na creche em que atuamos, compartilhada entre quatro professoras no Berçário II, sendo duas no turno da manhã e duas no turno da tarde, temos



observado que, desde o processo de inserção e acolhimento do bebê no berçário, ele elege um adulto para as relações afetivas e de cuidado. Percebemos que o bebê, ao fazer esta escolha, usa de uma lógica afetiva que tem a ver com suas inferências, e estas podem ser por aparência, preferências, percepções e intuições afetivas, pois, ao lançar-se em direção ao corpo docente escolhido, encontrará o que necessita nos braços de quem também o escolheu, emergindo um laço de empatia recíproca.

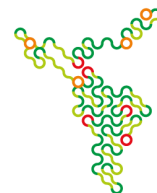
É recorrente observar alguns bebês se deslocarem espontaneamente para junto da professora que ele escolheu como referência para que o acolha, o alimente, dê banho, troque sua roupa e o coloque para dormir. Recordo-me da atitude dos bebês Lucas, Isabela e Alice que diariamente se achegavam junto a mim nos momentos da alimentação (Relato da Professora Karen Xavier).

Este processo de compreensão sobre quem é o bebê nos permitiu indagar o que é estar com os bebês em uma postura de presença observadora. O bebê possui características próprias evidenciadas no corpo, nas emoções e na personalidade, que se manifestam a partir de aspectos bem distintos, diretamente relacionados com a história de cada um: o jeito de dormir, os gostos alimentares, o nível de dependência afetiva com a mãe, o nível de segurança do amor maternal, sua fragilidade emocional ou sua independência e autonomia mais desenvolvida, e ainda no temperamento mais calmo e contemplativo, sensível, arredio ou mais alegre e despojado. E é justamente neste conjunto de variáveis, numa relação privilegiada com um adulto de referência, conforme destaca Soares (2017), que o bebê constitui o vínculo, a confiança e a segurança afetiva necessários ao seu desenvolvimento saudável.

Considerar esse bebê a partir de uma concepção de ser pensante, com desejos, personalidade, temperamento, preferências e potencialidades, exigiu-nos estarmos abertas e nos despirmos de toda e qualquer visão que minimizasse o protagonismo deste bebê e o reduzisse a um simples objeto de trabalho. Permitiu-nos ainda ver este bebê como um sujeito em construção que, apesar de pequeno, sem dúvida nenhuma, possui todas as prerrogativas de um indivíduo, um sujeito de direitos, inclusive com experiências acumuladas, positivas, negativas e até traumáticas.

Entretanto, temos observado que fatores externos e internos nos fazem alternar entre duas realidades – a docência do Ser e a docência do Fazer, quando o cuidar automático predomina, dando a impressão de sobrepor-se ao educativo, como se isso fosse possível, haja vista nunca estarmos numa relação de neutralidade, pois vamos afetá-los positiva ou negativamente.

Esta reflexão se amplia quando consideramos que a centralidade do corpo docente na relação com o bebê pode ser marcada tanto pelo fardo quanto pelo prazer. O fardo pode estar relacionado às



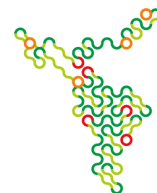
condições do espaço inapropriado, a adoecimentos desse corpo docente antes, durante ou após docência, mas também por uma prática docente que desconsidera a cooperação desse bebê, que nega a sua participação nas ações diárias; que ao invés de convidá-lo ao protagonismo de sua autonomia e capacidades, ignora o bebê com competência e assume todas as tarefas de cuidados, restando ao corpo docente apenas o fardo físico. Na perspectiva da docência com e para bebês, segundo Soares (2017, p. 22), é fundamental considerarmos o potencial do bebê, desde o nascimento, para estabelecermos uma relação de confiança e colaboração.

Ao analisarmos estas nuances do corpo e seus impactos na docência com bebês, percebemos que, sem dúvida, esse aprendizado diário é desafiador, pois esta relação pode ser ativa ou passiva, a depender de como bebês e docentes estão no momento, se reclamam de cansaço, adoecimento, tristeza, alegria ou abandono, o que sempre afetará a ambos. Isso nos faz lembrar de um episódio:

Jean Pedro estava com febre e por ficar sentada no chão com ele numa posição desconfortável por muito tempo à espera do responsável, e ao tentar mexer uma das pernas, buscando uma posição melhor, emití um gemido de dor e minha fisionomia, possivelmente, também expressava dor. Alexandre de dois anos que estava brincando, ao ouvir o meu gemido de dor, parou e veio para perto de mim. Ficou um pouco parado me olhando sério e naquele momento entendi que precisava sorrir para ele, pois percebi que ele estava assustado com minha reação de dor e provavelmente viu minha expressão também. Então quando sorri, Alexandre relaxou e se aproximou de mim, passou sua mão sobre meu rosto e depois voltou a brincar. (Relato da Professora Karen Xavier).

Esse momento nos fez pensar que estamos numa real relação de amor e cuidado recíproco com os bebês. O corpo que cuida e interpreta é o mesmo que revela esta comunicação não verbal e eles, por sua vez, a reconhecem. Por nos verem cuidando com gestos de carinho e preocupações, eles também nos interpretam como semelhantes a eles, por isso esse corpo docente que estava cuidando também naquele momento foi alvo de um gesto de cuidado e preocupação daquele bebê. A compreensão de quem é esse bebê, com todas as suas prerrogativas de um ser humano que pensa, tem vontades, querer, que faz escolhas, que tem sentimentos de medo, tristeza, alegrias, frustrações, que se decepciona, nos trouxe a consciência de um olhar mais profundo sobre os impactos dessa relação com os bebês, principalmente, acerca da relação corporal e dos limites do corpo docente, o qual nem sempre consegue dar conta e impedir que fatores externos e internos afetem esta relação.

Nesses momentos, quando o corpo sente dores do ofício da docência, por ficar muito tempo sentado no chão ou por levantar e abaixar para falar com os bebês, pelo fato de carregá-los, de ficar com eles no colo, no chão sentada em posições muitas vezes desconfortáveis, principalmente, quando estão adoecidos e demandam bastante de nós, é como se predominasse o nosso Fazer docente e não



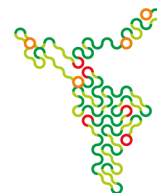
o Ser docente, pois não disponibilizamos o nosso corpo, o nosso tom de voz amigável, a alegria, a diversão compartilhada, mas apenas o cuidar quase impessoal, sem a leveza da relação recíproca, sem a cumplicidade, sem o olho no olho.

Vale ressaltar que as percepções sobre o corpo docente na perspectiva dessa relação intrínseca na docência com bebês nos possibilitaram identificar quando não estamos inteiros nessa relação, embora, em alguns momentos, não seja proposital, mas devido ao cansaço e/ou adoecimento desse corpo que tem um lugar de destaque nessa docência. Este corpo docente cansado e com dores também é o mesmo que sente e tem prazer quando é alvo de brincadeiras, curiosidades, por exemplo, com partes desse corpo (umbigo, cabelo, orelhas, olhos) ou com os objetos desse corpo (relógio, anéis, pulseiras). Ou ainda, quando nossas pernas ou costas são obstáculos a serem ultrapassados; ou quando presenciamos e recebemos manifestações de carinhos, abraços e sorrisos contagiantes. A exemplo disso, destacamos o episódio com o bebê Jean:

Certo dia, ao iniciar o meu turno da tarde, quando cheguei na sala Jean estava acordado e os demais dormindo. Deitei-me ao seu lado para o acolher naquele momento. Com o corpo disponível e ao alcance de Jean, este começou a explorar meu corpo e a partir daí percebeu o burquinho do meu umbigo e começou a brincar de colocar e tirar o dedinho; depois se apercebeu que podia colocar e tirar o dedinho também no meu ouvido, após explorou o meu cabelo ao passar as mãos e elevar partes deste para o alto, com isso dependendo da parte que escolhia vi que ficou intrigado com diferentes tamanhos e também com a textura, pois tinha momentos que ele pegava no cabelo dele que é bem lisinho e o meu não tão lisinho. Logo depois começou a tentar colocar o dedinho no meu olho e nariz e por fim percebeu meu cordão e depois foi lancha (Relato da Professora Karen Xavier).

Na verdade, o corpo docente quando disponível e ao alcance do bebê se torna um grande universo de descobertas e possibilidades a serem exploradas por eles, que por curiosidade, a exemplo do que aconteceu com Jean, percebe que este corpo docente pode produzir ações brincantes e suscitar observações concretas de elementos diversos. Este corpo docente que se transforma num ambiente de manifestações livres, descontraídas e prazerosas é o mesmo corpo com o qual o bebê se dá conta, pois, além de abrigar também diverte e propicia vivências de aprendizado. O corpo docente assume um papel significativo na exploração do bebê, durante o brincar, no colo que acolhe, acalenta e acalma. Nessa perspectiva, os movimentos desse corpo docente, em constante interação, entrega-se para o bebê numa condição de coparticipação e, por vezes, o próprio corpo se transforma em um objeto a ser explorado.

Para tanto, não basta tão somente compreender esse bebê enquanto sujeito e protagonista de seu desenvolvimento ou percebê-lo como indivíduo que pode se empoderar de suas conquistas e



vislumbrar suas potencialidades. Cabe à docência se revestir de uma competência que vai muito além do domínio do conhecimento sobre este bebê. Convém a adoção de uma pedagogia instauradora da escuta sensível, disponível ao desejo do bebê e com ele dialogar corporalmente, presente com sutileza em todo processo dessa relação. Ou seja, estamos num movimento relacional de corpos em que as demandas dos bebês são as nossas e, por meio dessas relações de abrangência plural, propiciamos que eles se constituam enquanto sujeitos, de forma singular e integral em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

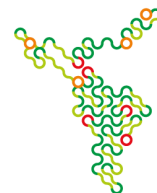
Considerações finais

Nesse percurso de professoras de Berçário desde 2012, um leque de inquietações sobre essa docência sempre esteve presente, pela própria singularidade que permeia este ofício. E, embaladas pelos conhecimentos produzidos no Grupo de Estudos sobre Criança, Infância e Educação Infantil – IPÊ, do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, esse elo da escuta da prática e a teoria disponível dessa docência nos desafiaram a pensar sobre esses saberes a partir de discussões e reflexões, o que nos permitiu indagar acerca do lugar que o corpo ocupa na docência com e para bebês e de que maneira este afeta e é afetado nas relações com eles estabelecidas.

A partir das reflexões e discussões no Grupo e observações dos nossos registros, pudemos ampliar nossos saberes sobre esta relação com o bebê e o corpo docente e perceber os seus desdobramentos nas múltiplas funções que ocupa, bem como seus impactos, quando interpreta a linguagem corporal do bebê, ao mesmo tempo em que lhe transmite segurança, transforma-se em objeto de exploração e atende as necessidades elementares desse ser. Portanto, numa perspectiva simbiótica, destacamos que é uma a importância de “escutar as suas vozes”, por meio da linguagem do corpo existente nas relações durante esse cuidar.

Ressaltamos também que as narrativas sobre docência com e para bebês (re)significaram nossa prática. Por meio de um olhar diferenciado e sensível, ratificamos que o corpo em movimento transmite muita informação na relação, bem como impacta no desenvolvimento do bebê.

Nesse sentido, foi necessário se despir de qualquer estigma sobre quem é este bebê, e considerá-lo como sujeito de direitos, protagonista de suas ações e reações, permitindo que



podéssemos ver as interações dessa relação do corpo docente e do bebê como um enlace de cooperações mútuas, ao perfazerem um único processo de construção.

Dessa forma, é evidente o quanto essa docência com bebês é complexa e desafiadora, por isso validamos a importância dessas reflexões para repensar o corpo docente nessa perspectiva e reconhecer o lugar desse corpo nas múltiplas relações com os bebês, e suas contribuições para seu desenvolvimento.

Referências

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

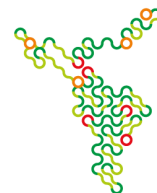
BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S.R.S. **Os bebês interrogam o currículo**: as múltiplas linguagens na creche. Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, p. 85-95, 2010.

COUTINHO, A.M. S. O Corpo dos Bebês como Lugar do Verbo. In: ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício R. da (Orgs). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES. Suzana, Macedo. Vínculo, movimento e autonomia. Educação até 3 anos. 1ª Ed. São Paulo: Ominisciência, 2017.

TRISTÃO, F.C.D. **Ser professora de bebês**: uma profissão marcada pela sutileza. Zero a Seis. v.6.n 9.jan/jun.2004.

VARGAS, Gardia. A prática educativa em creches: o que fazem os bebês? In: FILHO, Altino José (Org.). **Educar na creche**: Uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016, p. 99-115.



O PROCESSO CRIADOR NO COTIDIANO ESCOLAR

Graziele Franco¹

Resumo: Esse trabalho possui como objetivo compreender a importância das atividades que incentivam o processo criador no cotidiano da educação infantil e a atuação do professor nesse percurso. É na educação Infantil, primeira etapa da educação básica, que há maior estímulo a ações lúdicas e ao processo criador, próprios das crianças, significando e qualificando tudo o que se relaciona com a aprendizagem infantil. Para atender o objetivo, a pesquisa é de cunho etnográfico, onde, através de um estudo teórico pretende-se compreender o processo criador na criança. Conclui que, ao considerar a pedagogia histórico-crítica, a escola permite o desenvolvimento integral, considerando inclusive a necessidade de se expressar da criança quando reconhece a importância das atividades lúdicas e de expressão, e assim estimulando o processo criador.

Palavras-chave: Processo criador. Prática docente. Educação Infantil.

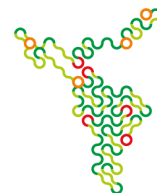
The creative process in school life

Astract: This work aims to understand the importance of activities that encourage the creation process in the daily life of early childhood education and the role of the teacher in this path. It is in early childhood education, the first stage of basic education, that there is greater encouragement for playful actions and for the creative process, typical of children, meaning and qualifying everything related to early childhood learning. To meet the objective, a research is of an ethnographic nature, where, through a theoretical study, it is intended to understand the process of child rearing. It concludes that, when considering a historical-critical pedagogy, the school allows for integral development, including the child's need for expression when recognizing the importance of playful activities and expression, and thus stimulating the creative process.

Keywords: Creative process. Teaching practice. Child education.

A sala de aula, enquanto ambiente de troca de experiências, é um fomento para que o processo criador ocorra, que depende da inter-relação entre os fatores: imaginação, brincadeira, jogos, lúdico e criatividade. Vigotski (2009) é essencial para o entendimento do processo criador nas crianças, o autor define os conceitos de atividade criadora, que se trata de toda ação que gera algo novo, e fantasia, que inclui a imaginação, sem a necessidade de gerar um objeto final, mas gera novas associações no campo da imaginação (VIGOTSKI, 2009, p.10), e principalmente o quanto isso tem

¹ Mestre em Educação pela CPTL - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho". Professora de artes visuais na rede municipal de Bragança Paulista – SP, Brasil.



relação com o desenvolvimento psíquico da criança. É notável, segundo o autor, a influência da cultura em que a criança está inserida sob sua atividade criadora. Vigotski (2009) explica ainda como essas funções acontecem e seus diversos desdobramentos, auxiliando assim na compreensão do papel do professor no processo criativo.

Neste sentido, os jogos e as brincadeiras contribuem para a construção do conhecimento a partir de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas séries iniciais. Desde muito cedo, as crianças entram no mundo da brincadeira e em seus primeiros anos de vida já identificam os tipos de brincadeiras começando pelas mais simples e passam depois a dedicarem-se aos jogos, adquirindo, respeitando e participando de regras e normas que lhes são propostas.

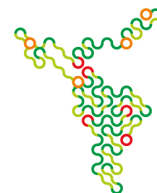
A fantasia é definida pelas funções imaginativas, e corresponde à busca pela resolução de conflitos no campo das ideias. Por outro lado, a criatividade se apropria da fantasia para então gerar algo novo, regido pela transformação de algo, muitas vezes externalizado para o físico. Ambas se apropriam do repertório da criança, construído a partir das suas relações sociais e a cultura em que está inserida.

O processo criador é responsável pela evolução do homem, em relação direta com sua capacidade de se adaptar, se o homem apenas assimilasse os conhecimentos historicamente acumulados, e não criasse após se apropriar deles, viveria um estado de estagnação. Assim, é importante que compreendamos como esse processo ocorre.

Como ocorre o processo criador

O processo criador pode ser entendido como toda ação que gera algo novo. Seja essa ação imaginária, no campo dos pensamentos, seja ela prática, no campo do real; quando ela gera algo, não necessariamente físico, se configura um processo criador (VIGOTSKI, 2009). Esse processo ocorre após uma decorrência de fatores, que influem diretamente em todas suas etapas. O processo criador é como, diante da atividade que a criança está desenvolvendo, ela ressignifica os instrumentos que possui.

Segundo Vigotski a criança age refletindo e transformando a cultura em que está inserida, se apropriando, “essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com outros” (VIGOTSKI, 2009, p. 8).



Esse processo pode ser entendido também no conceito de drama, cunhado por Georges Politzer, e utilizado por Vigotski para entender a psicologia. O conceito é uma análise de comportamento e reproduções, onde o indivíduo possui uma relação/ diálogo com ele mesmo que é resultado da síntese das relações externas que possui. Essa relação em si mesmo, gerada pelas interações sociais, é expressa de diversas formas, seja nas demais relações sociais, nos pensamentos, nos sentimentos ou nas ações.

O drama é constituído pela diversidade e complexidade dessas relações sociais internalizadas. Portanto, toda relação gera uma resposta pessoal, do meio com o indivíduo e, em resposta, do indivíduo com ele mesmo. A relação do drama com a criatividade é a de que, em suma, o processo criativo é oriundo da comunicação do indivíduo com o meio e, depois, do indivíduo com si mesmo.

Para a criança, a escola é um dos mais vastos espaços de socialização, propiciando que a troca de microculturas seja rica, e, portanto, seu repertório de relações acrescido. Além disso, a escola é também responsável pela apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado, fomentando não só novos referenciais para a criança, como também a análise crítica dos mesmos.

O mesmo serve para sua criatividade, que utiliza essas diversas apropriações da cultura que a cerca como fomento, material que cresce as construções da criatividade,

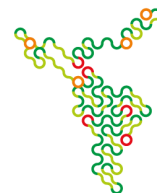
O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com outros (VIGOTSKI, 2009, p. 8).

Portanto, a criança age refletindo a cultura que absorve, dessa forma,

O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se, assim, em seu caráter dialético, como um autêntico drama. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem. (VIGOTSKI, 2009, p. 10)

Dito isso, é possível assumir que a cultura, principalmente na infância, é gerada pelas relações dela com o mundo. E é com isso que o processo criador trabalha, utilizando as vivências para se desenvolver.

Portanto, a atividade criadora do homem é toda aquela em que se cria algo, e independe de ser um objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento. Vigotski (2009, p.14) define dois tipos de atividade: Reconstituidora e Combinatória.



Atividade reconstituidora ou reprodutiva

Esse tipo de atividade é ligado intimamente com a memória, é a reprodução do que existe diante do indivíduo e que foi assimilado e elaborado antes. A atividade em si nada cria de novo, sua base é a repetição do que já existia, e é responsável por facilitar a adaptação dos homens ao mundo que o cerca.

Essa atividade é também uma forma de reelaboração das vivências, e importante para a memória. Por exemplo, o ser humano sabe que se tocar no fogo, ele se irá se queimar, guardar essa informação é importante para que não repita o ato. O mesmo ocorre com informações historicamente acumuladas e no ensino formal.

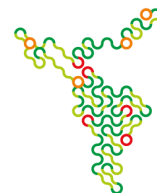
O conhecimento historicamente acumulado é memorizado diante da atividade reconstituidora, onde o indivíduo não precisa ter vivenciado a ação. Um exemplo é compreender os fundamentos matemáticos, ou históricos, não é necessário que esteja presente durante a segunda guerra mundial para que se saiba como ela se desenvolveu, ou estar ao lado de Bhaskara para compreender a fórmula. Basta que a informação seja coerente ao indivíduo, para que ele a associe, e, nesse caso, sem gerar algo necessariamente novo diante disso.

Combinatória ou criadora

Se trata da criação de imagens e ações novas. Quando se elabora uma ideia ou imagem própria, imaginando experiências que não vivenciou, por exemplo, passado pré-histórico ou futuro. É essa atividade criadora responsável pelas perspectivas de futuro do homem.

A atividade criadora é a construção do novo sob um repertório já conhecido, a ideia é semelhante à de construção: Ao associar o objeto/ ação já conhecido “A” ao objeto/ ação já conhecido “B” temos um novo objeto/ ação “ $AB = C$ ”, fruto da atividade criadora. A combinação desse repertório é fomentada pela fantasia, que permite à criança, através da ludicidade, elaborar novas construções imaginatórias.

No cotidiano entende-se fantasia e imaginação como o que não é real, que não corresponde à realidade, portanto desprovido de significado prático sério. Enquanto que, na realidade, a imaginação, base da atividade criadora, é necessária em todos os campos da vida cotidiana, ela “faz do homem



um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Há também a relação entre a atividade de imaginação e a realidade, que Vigotski (2009, p.24) divide em quatro:

A primeira, parte do princípio de que toda obra criada na imaginação se constrói a partir de elementos da realidade, suas vivências e linguagens, e experienciados pelo indivíduo, num processo imaginativo; os elementos em si são reais, porém a associação entre eles é do campo da fantasia.

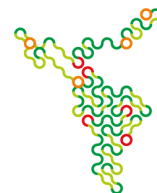
Uma forma de exemplificar esse processo é utilizando a linguagem visual, no caso, o desenho. É como se assumíssemos que o indivíduo tem conhecimento da forma de uma casa, assim como também possui conhecimento da forma de uma nuvem. Ambos são representações da realidade, mas, a partir delas, ele pode transformar: uma casa cujo teto é uma nuvem.

Assim, a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade das experiências do indivíduo, uma vez que essas experiências constituem o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais repertório for possibilitado ao indivíduo mais potencial criativo ele possui.

A segunda é a criação a partir de elementos já re-elaborados, é mais complexo pois apresenta a influência da construção social. Segundo o autor, nessa situação, o meio em que vivemos é parte do repertório, gerando uma ampliação da experiência, por exemplo, quando com base na narração ou descrição de um fato por outra pessoa nos sentimos vivenciando aquele momento. Enquanto no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo a experiência que se apoia na imaginação.

O terceiro é o caráter emocional, dividido na lei da dupla expressão dos sentimentos, lei do signo emocional comum e na lei da realidade emocional da imaginação. A lei da dupla expressão dos sentimentos é quando o ser humano entende o mundo e tem sua percepção alterada de forma diferente de acordo com seu sentimento, assim, a realidade é entendida de acordo com um sentimento (de ordem pessoal). Dessa forma, um exemplo é a experenciação do sentimento de frustração: o ser humano passa a interpretar as relações baseadas nesse sentimento, negativo, onde as relações vão parecer mais penosas, por exemplo.

A lei do signo emocional comum é a influência do fator emocional sobre a fantasia combinatória, na qual se agrupa os elementos afetivos criando novas combinações (improváveis ou



não). Ambas as leis se baseiam no princípio de que o sentimento influi na imaginação. Nesse caso, podemos retomar à casa com teto de nuvem, e observar que, se vivenciando um sentimento negativo, com desconforto, é possível que a nuvem esteja chovendo dentro da casa, gerando um ambiente frio, e hostil. Aqui observamos a atividade combinatória influída pelo sentimento.

A lei da realidade emocional da imaginação, ainda no terceiro caráter emocional, se trata da ocorrência de que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre os nossos sentimentos, sendo todo sentimento que provoca verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e que dela se apossa.

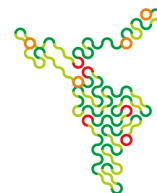
Como, por exemplo, as emoções geradas a partir de teatros, música, contações de história ou mesmo construções criadoras próprias, onde o indivíduo realmente se apropria da narrativa da situação, e a experiencia de tal forma que o sentimento se torna real. Nessa lei, a imaginação influi no sentimento.

A quarta e última forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade, é o círculo completo da atividade criativa da imaginação, que acontece quando um elemento irreal se torna real quando materializado. Assim, após se apropriar de elementos presentes na sua cultura e transformá-los, o indivíduo ainda os externaliza de forma material. Se tornando um objeto.

Um exemplo são as obras de arte e a construção a partir da lógica interna que norteia seu desenvolvimento. Seria como se o indivíduo que fantasiou a casinha que chove a desenhasse, pintasse ou escrevesse sobre ela. Esse elemento deixa de ser específico da fantasia e se torna real.

A externalização do pensamento fantasioso é o que requer do indivíduo a maior compreensão dos meios de linguagem, pois ele busca nesse processo a resolução do conflito, e ela só se dá quando organizada cerebralmente, e o recurso humano para tal é a linguagem. Assim, a criança, principalmente por ter meios de se expressar com a linguagem, diferentes e limitados em relação ao adulto, precisa ter suas diversas formas de expressão validadas, pois ali ela resolvia um conflito interno, ainda que para o adulto a representação em si não seja entendível.

Além de todas as formas diferentes de interação entre a realidade com a imaginação, Vigotski aborda também a complexidade do processo criador (2009, p.36), na qual a criação, objeto final, é resultado de um longo processo gestacional. Esse processo se inicia com as percepções externas e internas, que são as bases da nossa experiência.



O que a criança vê e ouve são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação (VIGOTSKI, 2009, p. 36), a partir desse material acumulado é construída a fantasia da criança, um processo de dissociação e associação constantes são partes importantes no movimento de desconstruir e criar, “(...) o momento subsequente que compõe os processos da imaginação é a associação, isto é, a união dos elementos dissociados e modificados (...)” (VIGOTSKI, 2009, p. 39). A associação pode ocorrer de diversas formas, seja de forma objetiva ou subjetiva.

Toda impressão já se constitui de forma complexa, composta de múltiplas partes separadas, é a dissociação que fragmenta esse todo complexo em partes. As histórias aumentadas, com números e proporções absurdas são reflexos do exagero que faz parte do pensamento criativo.

Para Vigotski (2009), o processo criativo é essencialmente dependente de vivências, e a partir das vivências é natural do ser humano realizar suas desconstruções e construções, gerando indivíduos cada vez mais únicos e cada vez mais conectados.

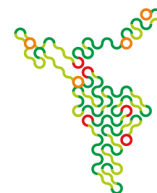
Assim, o processo criador é essencialmente a ressignificação dos instrumentos e símbolos de forma única, que possui em si valores associados à identidade, subjetividade e ideologia. Nele o indivíduo não só se identifica, como também se expressa.

O cotidiano escolar

Segundo Saviani (1999) a escola surge, a princípio, para estabelecer os padrões propostos por uma classe dominante, e vai se desenrolando de forma cada vez menos democrática. Assim, a prática pedagógica, na busca por superar esse processo (que vem desde as etapas institucionais) deve se apropriar de práticas revolucionárias, articulada com os interesses populares, esta

(...) não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1999, p. 79)

A prática proposta pelo autor demonstra o diálogo direto entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, que relaciona as trocas sociais dentro da escola, a cultura historicamente



acumulada e a independência do aluno, que significa assumir ele como sujeito de vontades próprias e que necessita de expressar.

Dividida em alguns passos, essa proposta parte da prática social, a compreensão dos sujeitos (professor e aluno) diante dela, partindo para o diagnóstico de problemas nessa prática e depois da apropriação de instrumentos:

trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. (SAVIANI, 1999, p. 81)

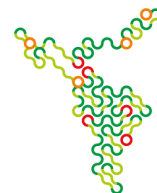
E finalmente a superação do problema e a elevação da compreensão do sujeito. Em resumo, Saviani propõe:

o movimento que vai da síncrese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (1999, p. 83)

Importante afirmar que, ao considerar a compreensão dos sujeitos, a interpretação do professor sobre o aluno ocorre em dois fatores: professor que favorece a apropriação dos instrumentos para o aluno, ao mesmo passo em que assume que o aluno também é indivíduo, e não só aluno enquanto grupo em síntese, podendo se apropriar e ressignificar o instrumento de acordo com seu próprio referencial cultural.

Esses processos funcionam na mesma perspectiva do desenvolvimento criativo, como descrito no texto, assim, entende-se que a pedagogia histórico-crítica, por ter a mesma base teórica que a teoria histórico-cultural, o materialismo histórico-dialético, é a forma mais próxima de se atingir as funções do processo criador.

Saviani defende que a pedagogia precisa ser crítica para ser transformadora, e a criticidade da educação se faz principalmente considerando a relação dialética desenvolvida diante do conhecimento historicamente acumulado. O processo de ensino-aprendizagem é necessariamente dialético. Além disso, o autor enfatiza a importância da escola como instrumento principal e seguro do saber sistematizado.



Considerações Finais

Portanto, conclui-se que a criança, por se tratar de um ser social, possui conflitos internos gerados por essas interações sociais, na imaginação ela se apropria dos recursos aprendidos, como a linguagem, as imagens e os sons, com isso, utiliza da fantasia, enquanto recurso lúdico, que transforma esses recursos reais (linguagem, som, imagem) e os adapta para a resolução do problema que a criança pretende solucionar. A brincadeira é um artefato utilizado pela criança para externalizar este processo. Da mesma forma, a criatividade ocorre, pressupondo, portanto, que, como fruto desse processo, a criança desenvolva algo, seja de natureza física (objeto, desenho, fala) ou de natureza emocional (sentimentos, pensamentos).

A criatividade se faz presente no constante absorver e remodelar as referências fornecidas à criança, e para que ela se desenvolva de forma construtiva é importante afirmar o papel da escola no processo, que garante à criança informação científica e de qualidade, ao mesmo tempo em que estimula a fantasia e fornece um espaço físico apto para que a criança desenvolva essas funções.

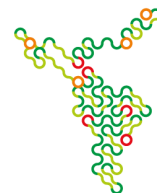
As criações das crianças em salas de aula são repletas dos movimentos propostos pelo processo criador: nas interações ela adquire fomento para as reconstruções dos elementos que já possuía em sua bagagem, assim, o inovador pode ser diário, estimulado e visto nas narrativas que o aluno conta, seus desenhos, suas expressões são repletas de repertório.

A criatividade é, portanto, a atividade da criança, assim como o trabalho social é a atividade do homem adulto,

O psiquismo se constitui como tal na relação que a criança estabelece com o mundo, por meio de sua atividade. Dessa forma, as condições concretas de existência e o lugar que a criança ocupa objetivamente no sistema das relações humanas são fatores determinantes no desenvolvimento de sua subjetividade. (PASQUALINI, 2010, p.121)

A escola é espaço de maior potencial para estimular o processo criador, a fim de gerar algo diante da cultura já vivenciada do aluno e do repertório novo que a escola, em todas suas dimensões, apresenta.

Assim, a prática pedagógica deve ser crítica, incapaz de se padronizar em um modelo geral, quando considera as relações sociais como norteadora, considera também a unicidade de cada indivíduo. Essa unicidade, representada individualmente pela identidade do sujeito, quando posta na sala de aula, por um grupo de alunos e professores, gera interação entre culturas, favorecendo trocas dialéticas entre tais culturas e a subjetividade.



Com isso, o ambiente escolar deve ser valorizado enquanto espaço que desenvolve as funções psíquicas da criança, permitindo a ela o acesso a novos fomentos, que no caso da criatividade se alimenta do conhecimento historicamente acumulado, das sensações geradas nas interações sociais e nos sentimentos desenvolvidos nesse processo, auxiliando, a partir disso a expressão da criatividade como forma complexa e rica.

Na escola, a brincadeira pode ser induzida e as relações de fantasia podem ser instigadas pelo professor ao fornecer referenciais novos para que a criança possa se apropriar.

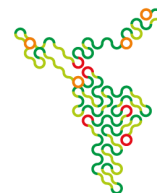
Ademais, o papel da escola nesse processo é indispensável, enquanto espaço que busca práticas revolucionárias, através da pedagogia histórico-cultural, “(...) a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada.” (SAVIANI, 2013, p.120). Saviani (1999, 2013) desenvolve uma pedagogia alinhada com o desenvolvimento cultural e psíquico do ser humano, observando o homem como ser social que se desenvolve adaptando a natureza e através da transmissão de saberes:

A pedagogia histórico-crítica, ao prescrever a natureza da educação escolar, seu objeto e fins, aponta na direção das condições objetivas requeridas ao desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas, na base das quais radicam as funções psíquicas superiores. Trata-se, portanto, da formação das capacidades requeridas à inteligibilidade do real, ou, em outras palavras, da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Por essa razão, o reconhecimento do papel da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos exige a análise dos conteúdos veiculados por ela, ou melhor, determina a análise da natureza dos conhecimentos. (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 18).

Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica defende a transmissão dos conhecimentos universais, considerando o planejamento intencional de forma e conteúdo, ações didáticas e saberes historicamente sistematizados (SAVIANI, 1999).

Ao basear-se principalmente na prática social para iniciar o processo pedagógico, a pedagogia histórico-crítica permite à criança apropriar-se de sua própria cultura e conhecimento previamente adquirido para interpretar a nova situação exposta. Esse movimento, que pressupõe uma análise dialética, enriquece os processos de criatividade da criança, pois ela é incentivada a fazer novas relações a partir do que já conhece. Além disso, totalizará em algo novo – não completamente novo, mas novo no sentido de novas construções a partir do que já possuía, assim como proposto pelo processo criativo.

Portanto, o professor, enquanto mediador do conhecimento, pressupõe que a escola seja incentivadora para criações dos alunos e os referenciais oferecidos pelos professores para enriquecer



o desenvolvimento dos alunos encontram-se na etapa de instrumentalização, onde o professor apresenta aos alunos o conhecimento científico: “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.” (SAVIANI, 1999, p.81). Dessa forma, a catarse é a etapa em que o aluno experencia seu processo criador tomar forma, tornar-se consciente: “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 1999, p.81).

A brincadeira é um meio muito utilizado pelas crianças e também de muito aporte para o processo criador, como abordado ao longo do texto. Além disso, quando mediada pelo professor ela vivencia etapas semelhantes da proposta pedagógica histórico-cultural: a prática social – realidade do aluno; seguida da problematização, o conflito interno a ser solucionado; a instrumentalização – as intervenções do professor mediador; a catarse – onde a criança apropria-se da fantasia e dos conhecimentos adquiridos para transformação da situação, e novamente a prática social – agora reformulada para a criança.

Dessa forma, os processos criativos podem estar diretamente intercalados aos processos lúdicos da criança e a brincadeira, enquanto atividade lúdica, pode também ser utilizada na escola de forma que o professor aproprie-se dela como meio para o enriquecimento cultural, cognitivo e criativo da criança.

Referências

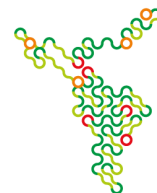
MARTINS, Lygia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Associados, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre a educação e política. 32ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ed Ática, 2009.



PEDAGOGIA DAS IMAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - MINI-HISTÓRIAS EM QUESTÃO

Cristiele Borges dos Santos¹

Elaine Conte²

Natália de Borba Pugens³

Resumo: Trata-se de uma pesquisa-formação realizada com crianças e professores em uma escola municipal de Educação Infantil, de Novo Hamburgo/RS, que propõe investigar de que forma a construção de saberes na Educação Infantil é desenvolvida e potencializada em práticas narradas de forma imagética e textual, por meio de mini-histórias. Ao discutir sobre a questão das mini-histórias como uma pedagogia da leveza, sensibilidade e flexibilidade, por meio de imagens à apropriação de sentidos produzidos nas interações infantis, concluímos que as experimentações na Educação Infantil com as mini-histórias visibilizam as intercomunicações e os vínculos formativos para a produção de conhecimentos de um campo que entrou em descrédito. Nessa perspectiva, as mini-histórias carregam marcas de diferentes ações identificadas em imagens, apoiando as construções e relações polissêmicas, que por meio de palavras não seria possível, materializando com as sequências de imagens narrativas formas de agir e compreender o mundo.

Palavras-chave: Mini-Histórias; Educação Infantil; Imagens; Intercomunicações.

Pedagogy of images in Children Education - mini-stories in question

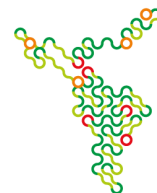
Astract: This is a research-training carried out with children and teachers in a municipal school of Early Childhood Education, in Novo Hamburgo / RS, which proposes to investigate how the construction of knowledge in Early Childhood Education is developed and enhanced in practices narrated in an imaginative way and textual, through mini-stories. In discussing the issue of mini-stories as a pedagogy of lightness, sensitivity and flexibility, through images to the appropriation of meanings produced in children's interactions, we conclude that experiments in Early Childhood Education with mini-stories show intercommunications and links formative processes for the production of knowledge of a field that has come into disrepute. In this perspective, the mini-stories carry marks of different actions identified in images, supporting constructions and polysemic relations, which through words would not be possible, materializing with the sequences of narrative images ways of acting and understanding the world.

Keywords: Mini-Stories; Child Education; Images; Intercommunications.

¹ Mestranda em Educação Bolsista CAPES em Educação, Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Doutora em Educação, Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

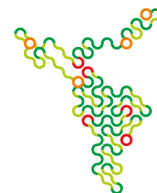
³ Mestranda em Educação Bolsista CAPES, Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.



Considerações iniciais

Historicamente, a Educação Infantil (EI) tem suas práticas marcadas pelo caráter assistencialista e compensatório do cuidado adulto-familiar na relação educativa (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005). Mas, muitas pesquisas atualmente buscam mostrar que é possível superar o conservadorismo da educação e produzir aprendizagens participativas pelas artes do fazer infantil, articulando projetos em que a criança seja ativa e participativa desse processo (ZABALZA, 2009). Nessa perspectiva, é emergente a necessidade de lançar luz a projetos educacionais e formativos que introduzam o apoio com imagens, histórias e promovam a autonomia e as diferenças, respeitando a atuação da criança e dando voz a ela. O presente artigo visa discutir de que forma a pedagogia das imagens na Educação Infantil, por meio de mini-histórias, pode viabilizar as narrativas das crianças e delinear os contornos pedagógicos relacionados à comunicação e à experiência criativa da infância, de acordo com os horizontes de leveza, sensibilidade e flexibilidade que o uso de imagens exige.

Há muitos profissionais interessados em discutir e promover um trabalho de qualidade nas escolas de Educação Infantil, contudo, as práticas das escolas acabam não tendo visibilidade e assim perpetua-se a tradição conservadora. Nessa proposta pedagógica, mini-histórias são breves relatos acompanhados de sequência de imagens que abordam questões extremamente necessárias como autonomia, comunicação para aprender e para o saber-fazer dos bebês e crianças pequenas. O compartilhamento dessas mini-histórias tem potencial para (inter)comunicar experiências de conhecimento como algo ativo, a fim de narrar as possibilidades das crianças que atuam, aprendem por meio do entusiasmo corporal, da curiosidade e da relação com o outro no mundo (FOCHI, 2015). O interesse pela temática surge de inquietações oriundas do próprio trabalho como professoras de uma escola de Educação Infantil, no município de Novo Hamburgo, em 2017, a partir de reflexões e formações promovidas pelo Observatório da Cultura Infantil (OBECI). A proposta de mini-histórias surge como possibilidade pedagógica do trabalho com a construção de narrativas por imagens, no sentido de produção de material para a reinvenção de práticas pedagógicas na Educação Infantil. Em meio às metamorfoses do trabalho pedagógico, a docência é compartilhada e por isso temos utilizado as mini-histórias como uma forma de pensar e aprimorar aprendizagens de uma pedagogia da escuta das crianças.



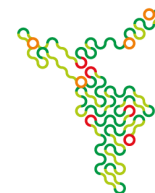
Dada a relevância de promover novas experiências na Educação Infantil, com uma turma de faixa etária de um ano, verificamos que é possível realizar um trabalho pedagógico que vá além do caráter assistencialista na Educação Infantil, tendo como foco o cotidiano escolar nas descobertas e experimentações das crianças, tornando visível as aprendizagens das crianças com as mini-histórias.

Por meio da pesquisa-formação e da praxiológica, abordamos a complexidade da experiência realizada na Educação Infantil, a fim de materializar práticas e ações pedagógicas com crianças, desenvolvendo um olhar mais sensível com a construção do cotidiano nas escolas de Educação Infantil (JOSSO, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017). A pesquisa pode ajudar a disseminar essa forma de comunicação que permite uma leitura rápida e de fácil compreensão. Esta forma de linguagem é pouco usada pelos profissionais de Educação Infantil, pelo fato de ser pouco conhecida.

Há muitas possibilidades de despertar o protagonismo infantil pela criação de suas próprias histórias desde os primeiros anos de vida. Precisamos deixar claro que a criança já é um cidadão, com vontade, direitos e, dessa forma, deve ser respeitada em sua condição humana. O estudo está organizado nos seguintes tópicos: inicialmente, elaboramos uma revisão de literatura sobre os significados e sentidos das mini-histórias na Educação Infantil; em seguida, indicamos o desenho metodológico do estudo. No tópico sobre os percursos e desdobramentos colaborativos com as professoras na produção das mini-histórias apontamos os principais resultados identificados até o momento e, por fim, trazemos as reflexões finais.

Conceituando mini-histórias

As mini-histórias são relatos poéticos com imagens oriundos da vida cotidiana na escola. Não há uma regra para sua escrita, pois cada professor ao escrevê-la coloca sua interpretação e sensações em relação a ação das crianças ali narradas. É uma prática que gera encantamento, mas que também exige uma qualidade estética e uma grande sensibilidade na valorização das ações dos meninos e das meninas durante a jornada na escola. As mini-histórias surgem a partir de pesquisas realizadas por David Altimir (2010), com a obra *Como escutar a la infância* e nesse contexto buscamos nos apropriar desses conceitos para compreender *o que fazem os bebês no berçário* (FOCHI, 2015). Nessa perspectiva, tais histórias narradas se apresentam como breves relatos imagéticos sobre a comunicação, a autonomia e o saber-fazer dos bebês nas relações com os outros.



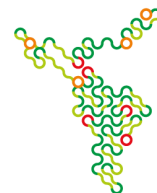
O compartilhamento dessas histórias é uma forma de produzir conhecimento sobre os bebês, para narrar uma imagem de criança que é, faz, atua, e está curiosa para estar e se relacionar com o mundo. Em meio a elas, também nascem interrogações aos adultos que acompanham a criança – os professores, auxiliares e a mim mesmo, como pesquisador. Dessa forma, a partir da imagem de bebê, constrói-se uma imagem de professor para os bebês, provocada pela emergência da observação, do registro, e da reflexão sobre o que elas fazem. (FOCHI, 2015, p. 95).

As crianças desde seus primeiros anos de vida são seres capazes de iniciativas, de expressar sentimentos, gostos, dramas, anseios e dores. Na verdade, desde que nascem são cidadãos que pensam, agem e se relacionam com o mundo. Assim, constituem suas identidades sociais, produzem conhecimentos e fazem investigações a todo momento, expressando-se através da linguagem oral, e de gestos suas descobertas e experimentações cotidianas. Fochi (2015) afirma que as mini-histórias são uma invenção que preza por uma cultura da infância e que foi inspirada no conceito desenvolvido de David Altimir. Por essa razão, pouco ainda se conhece dessa prática, por ser um conceito relativamente novo, pouco projetado nas práticas pedagógicas e abordado por poucos profissionais. As mini-histórias como Fochi e Altimir apontam são memórias de fatos episódicos do cotidiano, que expressam momentos mais significativos e que vem de construções que as crianças realizam na trajetória formativa, assim como podem ser os registros de instantes vividos por elas, de algo curioso que naquele momento o adulto conseguiu registrar fotograficamente e dar outro sentido, transformando-se em uma memória autoformativa das intervenções pedagógicas.

Para a elaboração de mini-histórias é necessário que o professor tenha um olhar sensível ao cotidiano escolar de Educação Infantil. O uso da fotografia nesse sentido não é um ato neutro, como afirma Vial (2014, p. 37),

Percebe-se que a documentação através da fotografia não é neutra, pois está carregada de significados e escolhas por aquele que a utiliza para a produção da imagem, tendo em vista resultados que são frutos de um olhar intencionado, carregado de subjetividades, pois a fotografia é uma maneira de ver o real e não uma visão em si mesma.

Ao contrário do que muitos acreditam quando algo novo aparece no segmento da educação, a inovação tem a ver com o ressignificar o antigo, por meio da transformação educativa que passa fundamentalmente pela visão e atuação do professor. As inovações e estudos na área surgem como uma possibilidade de discutir o papel social do professor como um mediador e provocador de novos conhecimentos e cenários educacionais. Na construção das mini-histórias a intenção, escolha e seleção dos contextos e situações observáveis pelos professores é essencial. Sua interpretação diante dos observáveis é que definirá a forma de tornar visível as aprendizagens, a partir das mini-histórias.



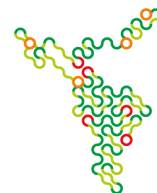
A ideia das mini-histórias está ligada à revisitação dos observáveis produzidos pelos professores no cotidiano da Educação Infantil. A partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visível as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo. (FOCHI, 2017, p. 98).

Quando o professor faz seu planejamento com enfoque nas mini-histórias pode usar esses registros imagéticos para, a partir destes, constatar e ter sinais do que desenvolver com o grupo de crianças. Para a produção das mini-histórias são feitas essas escolhas, por vezes, a sequência fotografada pode ter de 10 a 15 fotos. O professor terá que eleger dentro dessas as que mais fazem sentido e traduzem o objetivo da narração coletiva. Não é uma tarefa simples, pois as escolhas trazem as interpretações e relações do adulto com o contexto vivido, com as emoções, afetos, entusiasmos e vibrações projetadas pelas crianças. O ato de registrar, fotografar também é repleto de sensibilizações e experimentações. É necessário um cuidado ao fazer os registros para que as fotos possam comunicar a ação da criança, o projetar-se das descobertas e da produção de novos conhecimentos, pois o agir da criança é o foco principal.

Nessa abordagem, o registro e a seleção das fotos para a escrita das mini-histórias precisa levar alguns pontos em consideração, ou seja, as fotos devem ter boa luminosidade; o plano de fundo deve ser esteticamente limpo sem muitas informações; as fotos devem ser tiradas na altura da criança; apontar e registrar momentos espontâneos e não criar cenas solicitando ações; as fotos selecionadas devem ter informações diferentes, não repetir a mesma ação por exemplo. A qualidade estética dessas obras não necessita de um profissional da fotografia, mas requer uma orientação sustentada por esses cuidados básicos à produção. As crianças gostam de ser vistas, ouvidas e reconhecidas, da mesma forma como os professores desejam que seus trabalhos façam sentido e sejam reconhecidos pela sociedade.

Comenta Malaguzzi que el niño o la niña esperan ser vistos. Que sin teatro o sin platea, las criaturas se vuelven invisibles e inexistentes. También muchas maestras esperan que su trabajo sea visto y reconocido. La documentación se convierte en memoria viva y visible del proceso compartido con los alumnos y alumnas, y no se centra tanto en los productos finales. (HOYUELO, 2007, p. 6).

Nessa etapa da educação, reconhecer a criança como cidadão de direitos implica estar em constante formação pedagógica, sendo também sinônimo de respeito à criança e ao próprio ofício, que visa capacitar integralmente o sujeito dando condições de possibilidade ao desenvolvimento da inteligência cognitiva, emocional e social, repleta de descobertas, experimentações, ensinando a

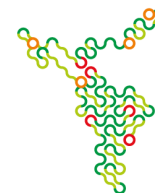


pensar e a procurar soluções no aprender a conviver, cooperar, reconhecer, esperar, transformar e recriar saberes brincando.

Caminhos metodológicos

O enfoque metodológico foi a pesquisa-formação, desenvolvida a partir da observação e participação em uma prática escolar de Educação Infantil de Novo Hamburgo. Optou-se por essa estratégia de desvelar e ressignificar os debates na arena do cotidiano escolar, visto que a pesquisadora trabalha nesse grupo cultural e pode, com base na própria experiência pedagógica, coletar os dados e significados com o grupo de crianças (17) e professoras (3), desde que manifestem o interesse em participar de forma voluntária e livre de coerções. Estas professoras estão especificadas na experiência da pesquisa como Professora 1; Professora 2; Professora 3, para manter o anonimato das participantes da faixa etária 1 (crianças com 1 ano completo até 31 de março), de uma escola pública de Educação Infantil de Novo Hamburgo/RS, no ano de 2017. A coleta dos dados ocorreu principalmente por meio de observação, entrevistas e notas de campo. O projeto estendeu-se ao ano de 2018, incluindo uma nova turma de faixa etária 1 na pesquisa, com as mesmas características da turma anterior (17 crianças), porém, com outras crianças e 3 professoras, sendo uma delas a pesquisadora. O projeto não foi encaminhado a Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) pelo fato de que a pesquisa-formação estava em andamento por se tratar de uma experiência advinda do fazer cotidiano da pesquisa, de um projetar-se no coletivo. Mesmo assim, tomamos o cuidado de coletar as assinaturas do termo de assentimento e de autorização para a liberação de imagens das crianças pelos responsáveis, assim como conversamos com os pais e as crianças sobre o fato de tirar fotos das interações e aparecer o registro de imagens, dando liberdade de expressão para a livre participação na pesquisa.

Cabe destacar que as professoras que participaram dessa investigação utilizaram a experiência pedagógica da própria prática realizada, juntamente com outras professoras que abraçaram a proposta de desvelar em equipe e com as crianças as potencialidades das mini-histórias. A ideia de pesquisa-formação é abordada por Josso (2006) e converge com essa pesquisa, em termos de dar condições ao desenvolvimento de um trabalho autoral, de uma experiência pedagógica conjunta, onde todos participam da pesquisa, ressignificam a forma de atuar, o que traduz também um trabalho de elaboração com olhares cruzados sobre uma mesma questão. Há figuras de ligação ao longo da



pesquisa, ou seja, educadoras que unidas por um objetivo comum constituíram a pesquisa em foco. Para Josso (2006), “ligar”, “religar” e “desligar” é muito importante na compreensão do nosso processo de construção de conhecimento e formação enquanto ser humano.

É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo — o processo de formação — que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro. Será o estabelecimento dessa perspectiva temporal que permitirá nomear os ‘argumentos’ da história. Nessa fase do trabalho biográfico centrado na compreensão e na interpretação dos relatos com olhares cruzados, novos tipos de laços aparecerão. (JOSSO, 2006, p. 378).

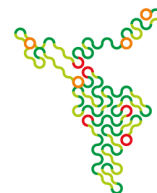
Junto com a ideia de pesquisa-formação, somou-se também a dimensão praxiológica defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 4):

Esta práxis de descoberta busca transformar o espaço e o tempo que a criança vive, as interações e relações que vivencia, o cotidiano da aprendizagem que experiencia, as atividades e projetos que desenvolve, a avaliação em que participa. O aprender da criança não é um fenômeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura. O aprender da criança é situado, contextual, cultural, experiencial, interativo e comunicativo, reflexivo. Desafia, assim, a identidade de uma práxis que precisa de ser responsiva ao ator principal da aprendizagem – a criança enquanto identidade que se desenvolve em direção à herança socio-histórico-cultural, através da mediação pedagógica respeitosa desenvolvida no território vivencial que é o cotidiano da práxis enquanto *locus* da pedagogia.

Desdobramentos com a produção das mini-histórias

Em termos de operacionalidade, inicialmente, as mini-histórias como um conjunto de acontecimentos realizados pelas crianças na EI eram produzidas em um *layout* diferente do que a utilizada agora com esse estudo (durante o estudo foi alterando-se). O texto-relato era organizado em uma folha e a imagem em outra, tendo assim duas folhas comunicando a mesma mini-história. A partir da observação da coordenadora e de algumas professoras envolvidas com a proposta, iniciamos a produzir as mini-histórias em uma única folha com o texto e imagens em harmonia, propiciando assim uma melhor visibilidade e entendimento, principalmente das sequências das ações. Outras metamorfoses e aprofundamentos dessa proposta também foram evidenciados com a forma de exposição das mini-histórias que foram sendo alteradas constantemente a fim de dar uma maior visibilidade às famílias e comunidade escolar.

Uma mesma mini-história pode envolver várias crianças, assim cada criança recebe no final do ano uma pasta com as mini-histórias que protagonizou, mas que podem ser as mesmas do colega, gerando a importância da criação em união, do trabalho colaborativo, para fortalecer as aprendizagens pessoais e sociais. As crianças interagem muito nessa faixa etária, sendo incentivado o respeito e o



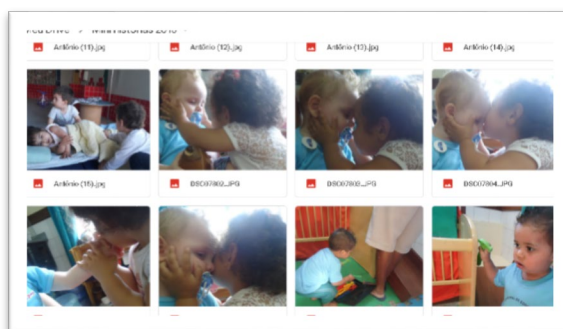
carinho, conseqüentemente, a turma demonstra afetividade e respeito entre si, sempre se ajudando nas questões cotidianas. Cabe salientar a necessidade e o papel fundamental do professor para registrar e ter um olhar sensível da realidade, das sutilezas e das emoções que brotam e rodeiam o cotidiano, desenvolvendo uma relação empática e sensível com o entorno.

As educadoras tiveram que ir readequando e ressignificando a proposta das mini-histórias de acordo com a realidade da escola e das crianças, principalmente para alcançar os objetivos propostos. A intencionalidade das professoras era potencializar e democratizar as mini-histórias na escola para todas as crianças. Em certo momento, as participantes verificaram a ausência desses registros de algumas crianças, principalmente das crianças que frequentam a escola meio turno. Assim, as professoras começaram a ter mais atenção e sensibilidade para que conseguissem registros de todos. Nessa idade tudo é descoberta, então, mesmo ações que para nós adultos são simples, para eles são grandes conquistas e experimentações.

Com as mini-histórias, as crianças são artífices de suas histórias e deixam registros de ações que realizam na infância, oferecendo pistas na documentação e reelaboração pedagógica. Tais registros impressos podem servir para uma prática investigativa do cotidiano escolar, conferindo presença e dando visibilidade à criança para compreender o passado, indo além de meros acessórios do observado e do registrado. Se pensarmos em longo prazo, poderemos ver que todo registro feito atualmente nas escolas da infância podem ajudar os professores e pesquisadores de fontes históricas e documentação para estudos nas ações pedagógicas futuras, visando o melhoramento e a redefinição do trabalho educativo nas creches e pré-escolas.

Não há uma única forma de produzir mini-histórias incorporando a base estética do conhecimento, por intermédio de discussões e caminhos de uma pedagogia imagética de análise. A intenção aqui não é colocar um manual pronto, mas apresentar uma experiência realizada por um grupo de professoras e crianças em um dado contexto. A partir da teoria e exemplos desenvolvidos por Fochi, as professoras participantes, pesquisadas e pesquisadoras ao mesmo tempo, fizeram ressignificações de acordo com sua realidade e encontraram uma forma de produzir estes relatos acompanhados de pequenas cenas que no seu conjunto compõem toda ação. **Figura 1** – Exemplo de sequência de registros feitos pelas professoras

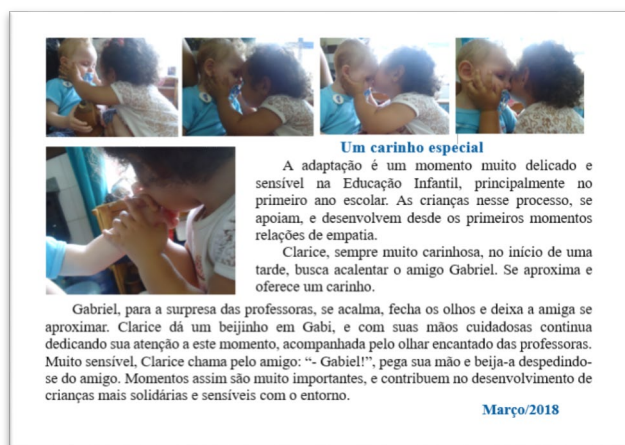
Figura 1 – Exemplo de sequência de registros feitos pelas professoras.



Fonte: Figura produzida pela Professora 1 (2018).

Posteriormente, essas imagens são analisadas e são produzidas pequenas narrativas de forma textual e imagética. O objetivo é compartilhar o entendimento, o desejo e as interações que ocorrem com esse grupo de crianças pequenas. A partir das imagens são realizadas narrativas a partir destas.

Figura 2 - Mini-história produzidas a partir dos registros.



Fonte: Figura produzida pela Professora 1 (2018).

Como viés de consolidação desse projeto, esses relatos acompanhados de registros de imagens normalmente eram impressos em folha A4 e expostos em um varal em frente à sala da turma. Permaneciam expostos em média por um mês, para que as famílias pudessem visualizar. A cada semana era colocada uma nova mini-história e retirada uma outra.

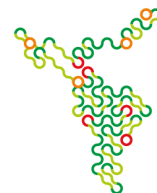


Figura 3 – Mural onde as mini-histórias passaram a serem expostas.

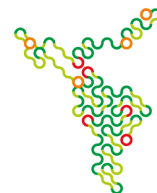


Fonte: Figura acervo pessoal Professora 2 (2018).

Houve um retorno muito positivo em relação ao projeto, que foi desenvolvido ao longo dos anos de 2017 e 2018. Segue um relato que ilustra a satisfação de uma das famílias:

Quando saí da sala do meu Pitoco (em seu terceiro dia de adaptação) vejo ele sorridente em *fotos* espontâneas e tão lindas, então os olhos se encheram de lágrimas em saber que ele está em um ambiente acolhedor, repleto de amor e com professoras que acreditam nas mesmas coisas que eu. Ele será muito feliz em sua primeira escola, pois viverá de verdade a infância na sua essência. Obrigada escola por toda acolhida e amor por nossos pitocos. Profe que *texto* mais lindo e cheio de amor. (Relato postado no facebook em fevereiro mãe de educando).

Sem sombra de dúvidas, a experiência vivenciada com as mini-histórias contribuiu para compreender que um trabalho de qualidade com crianças pequenas é possível. Compreendemos também que quando as famílias conseguem visualizar as aprendizagens dos filhos, sua participação na escola se modifica, afinal, o envolvimento da família na escola é de grande importância e influência no desenvolvimento das crianças, tanto nas questões de ensino e de aprendizagem quanto nas construções das relações emocionais, intelectuais e socioafetivas. Contudo, o entendimento compartilhado das famílias de que seus filhos estão tendo acesso a uma educação pública e um trabalho de qualidade e de maneira colaborativa, agrega um sentido formativo e de comunicação das jornadas de aprendizagens das crianças com respeito às próprias construções históricas e de direito à educação reconhecida. É necessário, portanto, lançar luz a projetos educacionais e formativos que promovam a diferença, respeitando a atuação da criança e dando voz a ela por meio de mini-histórias, por isso, também buscamos com essa pesquisa inspirar outros profissionais da educação a se apropriarem dessa rica matéria-prima para estimular aprendizagens da infância.

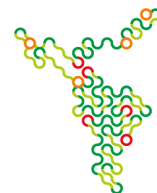


Considerações finais

As mini-histórias ainda que sejam pouco conhecidas e exploradas pelos profissionais da Educação Infantil podem ser uma forma interessante de intercomunicar experiências e diversas expressões das crianças, num processo próprio de pedagogias autorais, participativas, e comunicativas. Uma escola da infância deve valorizar toda forma de expressão e ser capaz de articular aprendizagens envolvendo a criança. Os professores e as crianças precisam ser agentes de mudança social no processo de ensino pela via da autonomia e da curiosidade, no sentido de desenvolver práticas reflexivas e em diálogo com os problemas contemporâneos, para aperfeiçoar a capacidade de fazer experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade pelo mundo. Daí que as mini-histórias representam uma forma de aprendizagem, de construção do conhecimento sustentado em práticas estéticas e planejamentos na Educação Infantil, por meio de atos de criação, partilha e abertura às novas construções nesse movimento virtuoso que articula a perspectiva das crianças.

As evidências obtidas nesse texto revelam a importância da formação e da constante atualização técnico, científica e profissional do professor, pois é ele quem trabalha com a primeira infância e com os artefatos culturais que permeiam suas práticas, além de estar aberto para aprender a olhar e a decifrar as expressões e movimentos das crianças. Sem sombra de dúvidas, é preciso dar atenção à criança de corpo inteiro, pois é pelo corpo que ela se comunica. Só precisamos aprender como nos comunicar com as crianças e valorizar por meio das mini-histórias as formas de ensaio e experimentação do mundo, para assim valorizar as perspectivas delas de agir no mundo.

As experiências educacionais mostraram que o professor pode incorporar o uso de mini-histórias em consonância com as intenções pedagógicas implícitas, necessidades, expectativas e condições de aprendizagem do público infantil, como forma de incentivar e sensibilizar as crianças e os familiares para outros olhares sobre a educação, consolidando assim um processo pedagógico de (re)construção de significados. A visibilidade e o reconhecimento dessas práticas trarão consequências positivas ao desenvolvimento infantil articulado ao trabalho desenvolvido, pois a educação muda as pessoas pelos vínculos e experiências criadas (FREIRE, 2015). Vale lembrar que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã, que podem ser capazes de melhorar o mundo, exercendo o direito à liberdade e à autonomia para pensar, imaginar, agir, estabelecer relações



curiosas com o mundo, na esperança de que se reconheçam as especificidades da infância pelo movimento de orientação pedagógica e estabelecimento de vínculos por histórias imagéticas.

Referências

ALTIMIR, David. *Como escuchar a la infancia*. Barcelona: Octaedro, 2010.

FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patricia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

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

FOCHI, P. (2017). **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. Relatório de Qualificação em nível de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo (USP).

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

HOYUELOS, Alfredo. **Documentació com a narració i argumentació**. *Guix d'Infantil*, n. 39, p. 5-9, 2007.

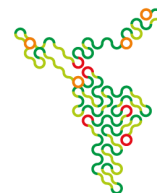
JOSSO, Marie Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras**. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, mai./ago. 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano**. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogy-in-Participation: Childhood Association Educational Perspective. Research Report**, Aga Khan Foundation, Lisbon, v. 45, p. 45, 2015.

VIAL, Indiana Picolo. **Documentação pedagógica no berçário: reflexões, registros e propostas. 2014. 59 f. Trabalho de conclusão de curso** (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura, 2014.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.



RELAÇÕES ENTRE BEBÊS E CRIANÇAS MAIS VELHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS DAS CULTURAS INFANTIS PARA O TRABALHO DOCENTE

Carolina Machado Castelli¹

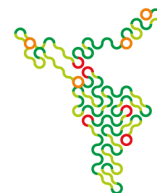
Resumo: ao mesmo tempo em que a taxa de natalidade declina no Brasil e as crianças brincam menos nas ruas, tendo menos contato com crianças de idades variadas, cresce a busca por vagas na educação infantil, onde, separadas por critérios etários, as crianças também não encontram frequente espaço para se relacionar com pares de outras idades. Assumindo o papel das creches e pré-escolas na educação de bebês e crianças, as práticas propostas no seu cotidiano e a formação dos seus profissionais merecem e necessitam ser constantemente refletidas, de modo que garantam a especificidade pedagógica desses contextos. Questionando a rígida segregação etária, desenvolveu-se um estudo de inspiração etnográfica para investigar as relações entre bebês e crianças de diferentes idades na educação infantil, acompanhando as relações de um grupo de bebês de Berçário 2 entre eles e com crianças de até cinco anos de idade. Ancoradas sobretudo nos Estudos da Criança, as análises dos dados – que foram gerados por meio de observações com registros escritos, fotográficos e audiovisuais, além de conversas informais – evidenciaram a necessidade de que sejam ampliados os tempos/espacos em que crianças de diferentes idades podem se relacionar na escola, pois, por meio dos encontros acompanhados, foram presenciadas relações de cuidado, (re)elaboração das culturas infantis e aprendizagem, as quais se apresentaram de forma particularmente ricas devido às possibilidades de socialização entre as diferentes idades.

Palavras-chave: Bebês. Relações multietárias. Creche. Pré-escola

Relationship between babies and older children in early childhood education: elements from children's cultures to teachers' work

Astract: at the same time that the birth rate declines in Brazil and children play less often on the streets, which leads to fewer opportunities to meet children of different ages, the search for places in early childhood education grows, where, separated by age, children also do not often find space to relate to peers of other ages. Regarding the role of daycare centers and preschools in the education of babies and children, the practices proposed in their daily lives and the the initial and continuing education of their professionals deserve and need to be constantly reflected on, in order to guarantee the pedagogical specificity of these contexts. Questioning the rigid age segregation, an ethnographic-inspired study was developed to investigate the relationships between babies and children of different ages in early childhood education, accompanying the relationships of a group of babies in Nursery 2 between them and with children up to five years old. Primarily based on Childhood Studies, data

¹ Graduada em Pedagogia Licenciatura (2010) pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Especialista em Educação Infantil (2013), Mestra (2015) e Doutora em Educação (2019) pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Atua como pedagoga na Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul, Pelotas/RS, Brasil.



analysis – which was generated through observations with written, photographic and audiovisual records, in addition to informal conversations – highlighted the need to expand the times / spaces in which children of different ages can interact in school, because, through the meetings that were observed, were verified care relationships, (re) elaboration of children's cultures and learning processes, which were particularly rich due to the possibilities of socialization between different ages.

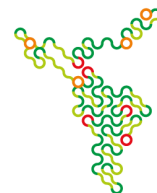
Keywords: Babies. Multiage relations. Nursery. Pre school

A partir de um levantamento de estudos sobre as relações entre bebês e crianças mais velhas na educação infantil, não localizei trabalhos voltados especificamente para a temática, sinalizando-me uma lacuna a ser preenchida. Também reforçaram a necessidade de maiores olhares para a questão o fato de que, no Brasil, a taxa de natalidade vem decrescendo (IBGE, 2013), o que gera famílias com menos filhos, ou seja, com menos oportunidade de interação entre irmãos de diferentes idades; que hoje encontramos um número menor de crianças brincando na rua e menos interações entre crianças da vizinhança ou entre famílias extensas, que não são rigidamente separadas por idades; que a educação infantil tem sido necessidade ou opção de muitas famílias (IBGE, 2011) – desde cedo se pensarmos na vida das crianças ocidentais (Corsaro, 2011) – e que muitos bebês e crianças passam até cerca de 10 horas nessas instituições (Coutinho, 2010), onde os espaços de oportunidades de interações entre crianças de diferentes faixas de idade são reduzidos, pois a divisão das turmas por critérios etários é naturalizada.

Questionando essa rígida segregação etária, desenvolvi, então, a nível de mestrado², um estudo de inspiração etnográfica para investigar as relações estabelecidas entre bebês de uma turma de Berçário 2 e crianças mais velhas em uma escola de educação infantil (Castelli, 2015). Minhas reflexões e análises foram guiadas sobretudo pelos Estudos da Criança. Foi central nessa investigação a discussão sobre a infância enquanto categoria geracional (Sarmiento, 2005). Para Forquin (2003), a geração pode ser genealógica, focando no indivíduo e na sua filiação; de classe etária, correspondendo às diversas categorizações sociais dos períodos da vida; e histórico-sociológica, incorporando as pessoas que nasceram em uma mesma época e/ou que são afetadas por uma mesma influência cultural.

Ainda que não possa desconsiderar a família de cada criança ou as questões histórico-culturais em seus contextos de vida, debrucei-me sobre a segunda concepção apresentada por Forquin (2003).

² Desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/FaE/UFPel, sob orientação da professora Ana Cristina Coll Delgado e com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS.



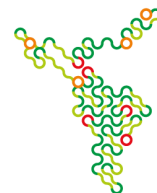
Optei por trabalhar a partir da perspectiva geracional pois considero mais abrangente que a multietária³, já que essa última toma como critério a idade, a qual necessita ser desnaturalizada e ser compreendida como uma construção social (Ariès, 1981; Rogoff, 2005) que foi se modificando através do tempo e ganhando sentido na lógica da instituição escolar Moderna juntamente às expectativas estabelecidas para cada faixa etária.

Entretanto, a organização de grupos na escola ensina às crianças a ideia de grupo. A participação em um grupo é muito importante para que a criança se sinta segura, confortável e vá constituindo sua identidade, mas o que a separação tão rígida de idades na escola tem provocado é a indução das relações que as crianças podem ou devem estabelecer, causando um distanciamento entre as crianças de diferentes turmas (Fernandes, 2008) e a preferência por interações com as crianças da mesma turma (Fernandes, 2008; Schmitt, 2008), já que é com elas que convivem a maior parte do dia e realizam a maior parte das atividades. Somado a isso, ainda há a crença das pessoas adultas de que as menores não sabem brincar ou atrapalham as brincadeiras das mais velhas (e vice-versa), ou ainda de que as maiores machucam as menores (Prado, 2006). Em contrapartida, Fernandes (2008) e Prado (2006) alertam o quanto os/as adultos/as são responsáveis, através de falas e atitudes, por perpetuar concepções que reforçam que ser menor é ser incapaz, o que reflete nas relações das crianças.

Acredito, então, que a escola infantil possa ser pensada enquanto um contexto em que “bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências [e] crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas” (Campos; Rosemberg, 2009, p. 22), o que implica perceber que as diferenças culturais entre crianças de idades variadas são importantes para as relações que elas estabelecem umas com as outras (Rogoff, 2005). Com a diversidade relacional, então, as crianças podem ampliar suas formas de aprender, ensinar, constituir suas culturas, perpetuá-las e modificá-las. Destaco, neste artigo, alguns aspectos sobre as relações presenciadas na pesquisa, as quais envolviam cuidado, (re)elaboração das culturas infantis e aprendizagem entre as crianças⁴.

³ Embora eu prefira trabalhar com o termo relações intersubgeracionais em vez de multietárias, por sua maior abrangência, utilizo esse último nas palavras-chave por ser o mais conhecido até então.

⁴ A pesquisa foi realizada em período anterior à atual pandemia da Covid-19. Mas os argumentos alertando sobre a pouca frequência de contato entre crianças de diferentes idades e as relações que podem ocorrer quando elas possuem possibilidade de convívio desafiam-nos a considerá-las ao pensarmos o retorno presencial seguro às escolas.

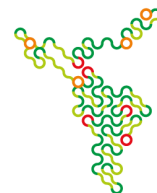


Notas metodológicas e apresentação do contexto da investigação

Em termos metodológicos, esse estudo foi orientado sobretudo pelos princípios etnográficos e pelas contribuições de Graue e Walsh (2003) a partir da proposição de Erickson (1986) sobre pesquisa interpretativa. Desenvolvi a investigação em uma escola de educação infantil, acompanhando o grupo de bebês da escola (Berçário 2) em suas relações entre eles e com crianças mais velhas, lançando mão, em 31 visitas realizadas entre junho e setembro de 2014, de observação participante (Cohn, 2009), registros escritos, fotografias, vídeos e conversas informais.

Durante boa parte da investigação, acompanhei os bebês em encontros que ocorriam com o grupo do Pré 1 duas vezes por semana em razão de um projeto proposto pela coordenadora da escola juntamente à professora desse grupo. Mas também acompanhei encontros dos bebês com essas crianças e com as crianças dos Maternais 1 e 2 em ocasiões variadas (como no pátio e no refeitório). A escola investigada é filantrópica e está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade de Pelotas/RS. Na ocasião da pesquisa prestava atendimento a 70 crianças que provinham das famílias do bairro (em especial, em situação de vulnerabilidade social), e/ou que fossem filhos/as de funcionários/as da universidade cuja mantenedora, desde 1982, assumiu e mantém o setor burocrático e os serviços médico, odontológico, psicológico, nutricional e de assistência social da instituição. Das 70 crianças, participaram da pesquisa 54 (31 meninas e 24 meninos, 30 brancas, 16 pretas, 5 pardas e sobre 5 não havia informação). No início da pesquisa, os bebês possuíam uma média de idade de 1 ano e 8 meses, a maioria já caminhava e muitos falavam algumas (ou várias) palavras, tendo o mais novo (que era bem mais novo que o restante do grupo), 1 ano e 1 mês, e a mais velha, 2 anos e 2 meses de idade.

Sobre as questões éticas, considerei o consentimento e o assentimento (Ferreira, 2010). Foram solicitados, então, termos de consentimento a todos/as os/as profissionais da escola e aos/às adultos/as responsáveis pelas crianças. E, como participaram dessa pesquisa tanto bebês quanto crianças mais velhas, optei por obter o assentimento de todas as crianças através de suas expressões e atitudes para não fazer diferenciação entre elas, dando confiabilidade às suas ações para indicar assentimento e para serem informantes sobre suas próprias vidas.



Traços das relações observadas entre bebês e crianças mais velhas na educação infantil

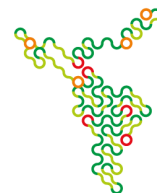
Partindo das culturas em que se encontram, produzidas em maior parte pelos/as adultos/as, as crianças vão produzindo suas próprias culturas, que podemos chamar de culturas da infância e que, segundo Sarmiento, são constituídas por quatro eixos – interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração (2004). Logo, as crenças, os valores, as ideias e as interações (e ainda os fazeres) das crianças possuem uma ordem específica, fundamentos próprios da infância, mas que não são alheios aos das outras gerações. Analisei as relações observadas a partir desses eixos, dos quais destaco alguns pontos: as brincadeiras, as possibilidades de aprendizagem e as relações de cuidado.

Acompanhei crianças e bebês compartilhando do processo de manutenção de brincadeiras tradicionais no Brasil, como brincadeiras de roda e variações do pega-pega, o que, vem, diacronicamente perpassando gerações. Ganham centralidade, então, as ações das crianças, inclusive das mais novas, que às vezes não são enxergadas, mas possuem papel importante na (re)construção das culturas, tanto pelos papéis que desempenham na dimensão geracional, quanto por serem portadores da novidade, apresentando a leveza da renovação e permitindo que tudo seja possível de novo (Sarmiento, 2004).

Nesses processos, as crianças vão elaborando, inclusive, uma forma de cultura lúdica (Brougère, 1998). E também vão aprendendo. Brougère (2012) compartilha da mesma perspectiva de Rogoff de que a aprendizagem ocorre por diferentes modalidades e intensidades de observação (da) e participação na vida cotidiana. As crianças vão sendo inseridas e vão se inserindo pouco a pouco nessas atividades e suas formas de participação são variáveis conforme suas capacidades, tamanhos, vontades e permissões e possibilidades que lhes são dadas.

Como afirma Rogoff (2005), não é uma compreensão que se dá somente em uma ou outra criança, mas entre elas. Inclusive, quando em interação, as crianças buscam uma perspectiva ou linguagem comum (Rogoff, 2005), que permite, como observei em minha pesquisa, bebês que ainda não falam e crianças mais velhas se relacionarem e se entenderem. Nessas relações, as mais velhas podem proporcionar oportunidades especiais de aprendizagem às pequenas e dar orientação sobre como agir corretamente de acordo com os costumes de sua comunidade (Rogoff, 2005), como ocorreu em alguns episódios registrados durante a pesquisa.

Por outro lado, a literatura demonstra que as menores, a partir de tais relações, tornam-se mais tolerantes e prestativas, passam a confiar em si mesmas e a não atrapalhar algo de que não possam



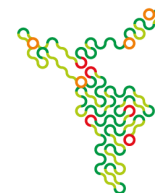
participar, assim como aprendem a realizar ações, responsabilidades e papéis coerentes com suas realidades. Juntas, podem organizar atividades, resolver conflitos, se conciliar, evitar o perigo e resolver machucados (Rogoff, 2005), o que também pode acompanhar. E tanto bebês quanto crianças mais velhas aprendem a interagir com esse outro que não é igual a eles: são outros corpos, outras linguagens e outras brincadeiras que entram em cena.

No convívio com esse outro, que passa a ser cada vez mais significativo para si, podem ir se desenvolvendo ações e relações de cuidado para com ele, por quem se passa a se importar, pois, como reflete Boff (1999), o cuidado, imprescindível para a vida do ser humano, representa envolvimento afetivo, responsabilização e (pre)ocupação para com o outro, pois esse passa a ter importância em sua vida. Nessa perspectiva, foram evidenciadas nas relações observadas preocupações expressas verbalmente para com o outro, expressões de carinho materializadas em termos de contato físico pelo toque, colaboração espontânea entre as crianças e ações de aproximação buscando levar conforto.

Assim, as relações com os pares, como analisa Rogoff (1993) são importantes pela ausência de controle externo, pela liberdade de jogar com as próprias regras e variá-las ao longo da atividade, por poderem negociar de forma ativa, pela possibilidade de fomentar a exploração e a imaginação sem precisar atingir objetivos imediatos (o que permite que, a longo prazo, a criança encontre soluções para imprevistos) e porque elas desempenham papéis importantes que os/as adultos/as nem sempre consideram – como, inclusive, as relações de cuidado que foram evidenciadas na investigação.

Considerações finais

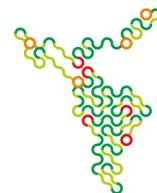
A partir das relações observadas na escola investigada, posso apontar que: os bebês e as crianças mais velhas podem aprender juntos, brincando, independentemente da idade; brincam uns com os outros (re)criando suas culturas de pares e infantis; não consideram que a idade impossibilite que interajam; passam a gostar mais uns dos outros e a ver escola mais como uma comunidade/família; as maiores/mais velhas costumam respeitar as particularidades dos bebês, sendo solidárias com eles e sentindo-se responsáveis; elas também têm a oportunidade de aprender a cuidar, e as menores/mais novas de aprender a serem cuidadas por outras crianças; e os bebês aprendem outros repertórios lúdicos e culturais, fazem-se entender por meio de diferentes linguagens, não demonstram fragilidade e suas ações recebem maior visibilidade.



Ampliar as redes de contato e as relações das crianças não é somente uma questão prática, mas teórica. É preciso repensar as concepções de criança/bebê, escola, currículo e pedagogia. E isso é possibilitado a partir de estudo, formação inicial e continuada. Muitos outros pontos positivos poderão ser percebidos se os encontros passarem a se tornar uma realidade frequente e mais investigada, possibilitando com que crianças e professores/as possam ir além dos limites propostos na organização de grupos de crianças com mesma idade e aproveitem o espaço da escola infantil como um contexto coletivo, uma comunidade, em que todos podem se conhecer e se relacionar.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano: compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998. p. 19-32.
- BROUGÈRE, Gilles. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 307-320.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CASTELLI, Carolina Machado. **“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”**: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. 2015. 294f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUTINHO, Ângela Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin (ed.). **Handbook of research on teaching**. Chicago: Macmillan, 1986. p.119-161.
- FERNANDES, Cinthia Votto. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!**: culturas infantis e cultura escolar – entrelaçamento para o pertencimento etário na instituição escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.



FERREIRA, Manuela. “- Ela é a nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. In: Congresso Internacional Co-Educação de Gerações SESC, 1., 2003, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: SESC, 2003. p. 1-23. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf>> Acesso em: 14 jan. 2014.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IBGE. 2013. **Taxa bruta de natalidade por mil habitantes**: Projeção da População do Brasil: 2013 (de 2000 a 2014). Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-brutas-de-natalidade>> Acesso em: 25 fev. 2014

IBGE. PNAD Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos que frequentam escola: Brasil: 1995-2011. Elaboração: Todos pela Educação. 2011. In: **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17>> Acesso em: 22 mai. 2014.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

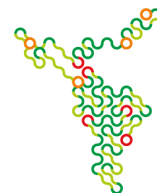
ROGOFF, Barbara. Interacción entre iguales y desarrollo cognitivo. In: ROGOFF, Barbara. **Aprendices del pensamento**: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós, 1993. p. 219-234.

ROGOFF, Barbara. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas na Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-78, mai./ago. 2005.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. “**Mas eu não falo a língua deles!**”: as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.



SENTIDOS EMERGENTES DOS PONTOS DE VISTA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NUM MUNICÍPIO DO VALE DO ITAJAÍ

Greice Kely Rech Werner/a¹

Ana Claudia Delfini/a²

Resumo: A formação docente continuada e o cotidiano pedagógico carecem de um olhar diferenciado e atento, dialogar sobre as complexidades que circundam a educação infantil, corrobora na constituição de coletivos que buscam garantir as conquistas legais. Sobre a perspectiva da Sociologia da infância e seus dois pilares fundamentais, a infância como uma construção social e a criança como um ator social, este estudo tem como objetivo compreender os sentidos sobre currículo, avaliação e afetividade emergentes dos pontos de vista de professoras. Quando professores/as são convidados/as a revisitar seus processos formativos, em momentos de formação de professores/as, pontos de vista sobre a docência são partilhadas, emergindo vários sentidos, que tendem a ressignificar a prática pedagógica no ambiente escolar. Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa de investigação, considerando as subjetividades presentes nos pontos de vista de professoras da educação infantil de um município do Vale do Itajaí. A análise foi norteadas pelos objetivos da pesquisa, a partir da vertente epistemológica supracitada, bem como pelas experiências da trajetória pessoal e profissional do percurso de vida da pesquisadora em relação às categorias centrais nesta pesquisa. Como estratégia de análise adotamos a análise textual discursiva – ATD. Percebeu-se por meio das categorias emergentes - Currículo como continuidade; Avaliação como instrumento verificador da ação do professor/a; Avaliação como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança; Afetividade se dá no abraço, escuta e respeito; Pandemia como processo de ruptura, surpresa, ressignificação, incertezas e de pouca afetividade - que zelar pelo estreitamento de laços no ambiente escolar, articular momentos para diálogos e partilhas de experiências, tendo como centralidade a criança como ator social e produtora de culturas infantis. De modo geral, é possível identificar que os sentidos produzidos oriundos da experiência docente na educação infantil antes da pandemia e no curso dela, revelam desafios da docência, entretanto mostram caminhos para que a formação continuada seja viva no cotidiano pedagógico.

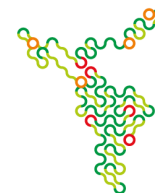
Palavras-chave: Educação infantil. Docência. Formação continuada.

EMERGING MEANINGS FROM THE POINTS OF VIEW OF TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN A MUNICIPALITY OF ITAJAÍ VALLEY

Abstract: The continuing teacher education and the pedagogical routine lack a differentiated and attentive look, dialoguing about the complexities surrounding early childhood education, corroborates

¹ Professora do ensino fundamental I. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Itajaí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4780255051545308>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6696-1697>. E-mail: greice45@gmail.com.

² Professora titular da Universidade do Vale de Itajaí, em Itajaí, no curso de Pedagogia, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas/PMGPP e no mestrado/ doutorado em Educação/PPGE. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8089034903131175>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7154-9020>. E-mail: anaclaudia.univali@gmail.com.



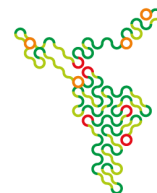
the constitution of collectives that seek to ensure legal achievements. From the perspective of the sociology of childhood and its two fundamental pillars, childhood as a social construction and the child as a social actor, this study aims to understand the meanings of curriculum, assessment and affectivity emerging from the teachers' point of view. When teachers are invited to revisit their training processes, in moments of teacher training, views on teaching are shared, and various meanings emerge, which tend to reframe the pedagogical practice in the school environment. A research with a qualitative approach to investigation was carried out, considering the subjectivities present in the points of view of early childhood education teachers from a municipality in Vale do Itajaí. The analysis was guided by the research objectives, from the epistemological perspective mentioned above, as well as by the experiences of the researcher's personal and professional life trajectory in relation to the central categories in this research. As an analysis strategy, we adopted the discursive textual analysis – ATD. It was perceived through the emerging categories - Curriculum as continuity; Assessment as an instrument to verify the teacher's action; Assessment as an instrument for monitoring child development; Affection takes place in the embrace, listening and respect; Pandemic as a process of rupture, surprise, resignification, uncertainty and little affectivity - which ensure the strengthening of ties in the school environment, articulate moments for dialogue and sharing of experiences, with the child as a social actor and producer of children's cultures as central. In general, it is possible to identify that the meanings produced from the teaching experience in early childhood education before the pandemic and in its course reveal teaching challenges, however they show ways for continuing education to be alive in the pedagogical routine.

Keywords: Child education. Teaching. Continuing training.

INTRODUÇÃO

No atual cenário histórico-social da formação inicial de professoras/es brasileiro, a formação continuada se instituiu num caráter emergente. Tendo em vista o papel da educação básica escolar na sociedade contemporânea e a significância da profissionalidade docente, foi homologado pelo Ministério da Educação – MEC, o Parecer nº2/2015, que analisou a situação da formação dos professores no Brasil e do desempenho do sistema educacional, revelando a urgência de uma base curricular nacional para formação de professores. Neste contexto, surgiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), publicada em Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019.

Neste contexto de ressignificações, aconteceu em fevereiro de 2020, uma Formação em Serviço - Rede Municipal de um Município no Vale do Itajaí em Santa Catarina. A formação continuada é uma estratégia reafirmada e que compõe a BNC-Formação em seu capítulo II, art. 6º, princípio VIII, bem como “um direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade” (KRAMER, 2005, p. 224). É no contexto da formação continuada



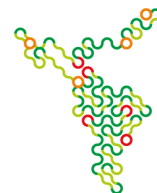
que as/os professoras/es podem dialogar sobre as experiências docentes, refletir sobre sua prática e pensar, a partir do contexto vivenciado mudanças que foquem na qualidade educacional para a formação integral da/o aluna/a.

Desta forma, o objeto de estudo desta pesquisa foi “Os sentidos emergentes do trabalho docente” para um grupo de 29 professoras mulheres participantes da formação continuada em um município do Vale do Itajaí, anterior ao cenário da pandemia³, e no curso dela. Nesse contexto o objetivo deste artigo é compreender os sentidos sobre currículo, avaliação e afetividade emergentes dos pontos de vista de professoras. No decorrer das atividades na formação continuada, as professoras dialogaram sobre currículo, avaliação e afetividade, tendo como princípio as suas experiências ao longo do exercício da profissionalidade docente para crianças de 0-6 anos. Posteriormente compartilharam suas percepções no contexto imposto pela pandemia de Covid-19, por meio do contato efetivado pelo aplicativo “Whatsapp”, feito pela primeira autora desta pesquisa⁴. Além disso, foi realizado o envio de cartas as professoras que atenderam ao contato realizado pelo aplicativo de mensagens. Na carta, a professora formadora manifestou empatia as dificuldades enfrentadas pelas professoras que vivenciavam um contexto educacional inimaginável naquele momento. Inferimos que por meio dos sentidos atribuídos pelas professoras ao compartilharem suas experiências, é possível estabelecer uma relação dialógica, emergente e contributiva para formações continuadas subsequentes.

Este artigo está estruturado em seções, abarcando primeiramente esta introdução, na qual estão inseridas as informações que contextualizam a pesquisa. Na segunda seção, é apresentado o percurso metodológico, envolvendo a metodologia de pesquisa e as estratégias utilizadas na análise de dados. Na terceira seção é feita uma breve imersão teórica acerca da percepção de infância, formação continuada e sentidos. Na quarta seção, a análise dos dados da pesquisa, à luz da categoria “sentidos”.

³ Desde março de 2020, a educação brasileira passou a vivenciar um novo contexto. A pandemia do Covid-19 impactou a sociedade como um todo, atingindo o âmbito escolar. A determinação de suspensão das aulas presenciais, emitida pelo Ministério da Educação (MEC), seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), trouxe um contexto inimaginável a ser experimentado pelos 47,8 milhões de estudantes da educação básica pública e privada. Professores e professoras de todo o Brasil, tiveram que iniciar um processo adaptativo, frente ao novo contexto das aulas presenciais diárias para o ensino remoto emergencial. As escolas foram fechadas para evitar as aglomerações e o contágio pelo vírus, zelando pela saúde da comunidade escolar.

⁴ A primeira autora desta pesquisa ministrou as oficinas na formação continuada para o grupo de professoras, naquele momento solicitou o contato delas para que o vínculo fosse mantido, posteriormente. Do mesmo modo, comentou com as professoras que os materiais gerados por elas seriam analisados e dariam fruto a um artigo. Registra-se que não houve oposições por parte das professoras participantes, quanto a contribuição informada.



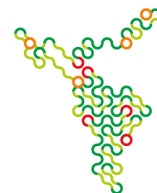
Na quinta seção, as considerações finais que serão descritas mediante um metatexto, indo ao encontro da técnica de análise dos dados.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a presente pesquisa elencou-se como tipologia de investigação qualitativa. A pesquisa qualitativa, para Minayo (2001), considera um universo de significados e sentidos, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Contudo, “a pesquisa qualitativa recebe críticas por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador” (MINAYO, 2001, p. 14). Comumente, aplicada nos estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, a pesquisa qualitativa tem alargado seu campo de atuação às áreas como Psicologia e Educação.

Nesta pesquisa, entendemos apropriado a abordagem qualitativa de investigação como estratégia, partindo do ponto de vista das professoras. A primeira pesquisadora atentou para os sentidos compartilhados pelas professoras nos dois contextos da pesquisa, buscando, portanto, estabelecer uma relação dialógica com as professoras, a fim de conhecer e considerar o ponto de vista sobre currículo, avaliação e afetividade. Desse modo, tendo a compreensão de que a categoria “sentidos” não é passível quantificação, em virtude do viés qualitativo que a constitui, as relações foram estabelecidas com base nos fatos interpretados e compartilhados por elas, respeitando o tempo e o espaço das professoras para que “construam sentidos para seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os 83 limites da ação” (MELUCCI, 2005, p. 29). Portanto, os sentidos compartilhados e percebidos foram analisados de maneira flexível.

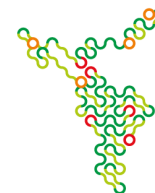
A pesquisa foi realizada com um grupo inicial de 29 professoras de crianças de 0-6 anos de um município do Vale do Itajaí. O encontro aconteceu no período de 4 a 6 de fevereiro de 2020 em período integral com pausa para o almoço. As professoras foram informadas que as informações compartilhadas durante os momentos reflexivos e dialógicos seriam registradas e analisadas posteriormente, sendo material para organização de um artigo científico. Os registros foram feitos pelas próprias professoras individualmente, em duplas e grupos, a partir das propostas de atividades feitas pela primeira pesquisadora. Neste momento, elas se mostraram de acordo e não houve oposições. Então, os materiais - uma nuvem de palavras, uma poesia coletiva e bilhetes de anotação de perguntas e respostas - foram arquivados pela primeira pesquisadora para posteriormente serem



analisados. As participantes compartilharam seus contatos telefônicos com a primeira pesquisadora, que mais tarde, com a chegada da pandemia de Covid-19 foram utilizados para reestabelecer o contato. A primeira autora, por meio do aplicativo “WhatsApp” contactou as professoras enviando uma mensagem de texto. O objetivo inicial foi acolher e saber como estava sendo exercer a profissionalidade docente no contexto de descontinuidade que a pandemia impôs às rotinas pedagógicas. Nesse momento, o endereço postal foi solicitado para que o envio de uma carta pudesse ser realizado a fim de oferecer uma palavra acolhedora e encorajadora às professoras. Os critérios de inclusão e exclusão se pautaram nas seguintes referências: No contexto da formação continuada foram incluídas às professoras presentes em sala, considerando que as professoras possuíam autonomia para estar ou não presentes, sendo as ausências justificadas à equipe gestora de cada unidade de ensino. No segundo momento da pesquisa, foi realizado o contato com 29 professoras, das quais 17 responderam o contato realizado e enviaram o endereço postal. Sendo excluídas neste momento as professoras que receberam contato, mas que não retornaram.

A pesquisa qualitativa busca descrever dados, fazendo com que as narrativas assumam significativo valor. A presente pesquisa possui viés interpretativo, pois, “os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros [...] e os significados são construídos através das interações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 55). Registramos ainda que a primeira autora na posição de pesquisadora concorda com Goldenberg (2004, p.55) no que diz respeito a interferência na atuação do campo empírico, quando ressalta que “a melhor maneira de controlar a interferência é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado de pesquisa”. Desse modo, a intenção da pesquisa foi compartilhada com às professoras, buscando deixá-las cientes.

As estratégias adotadas para a análise dos sentidos compartilhados pelas professoras não objetivaram desvelar “verdades”, tampouco, tecer julgamentos sobre as experiências. A análise foi norteadas pelos objetivos da pesquisa, a partir da vertente epistemológica supracitada, bem como pelas experiências da trajetória pessoal e profissional do percurso de vida da pesquisadora em relação às categorias centrais nesta pesquisa. Como estratégia de análise adotamos a análise textual discursiva – ATD. Moraes e Galiazzi (2011) compreendem esse procedimento como “uma tempestade de luz” que possibilita a compreensão dos dados através desta análise. Esta estratégia pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos



surgem a partir de um seguimento recursivo de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os dados unitários, a categorização; o apreender o emergente em que a nova compreensão é informada e legitimada.

O movimento iniciou com a organização do material empírico resultante dos momentos de diálogos. A segunda etapa foi de pré-análise ou avaliação primária dos dados empíricos transpostos em textos, sendo conveniente trazer à tona os objetivos que orientam a pesquisa, relacionando-os com as categorias a priori a fim de observar as categorias emergentes por meio das unidades de sentidos. Visando maior esclarecimento do processo realizado, organizamos no quadro abaixo a categoria a priori, os instrumentos utilizados para unitarização das unidades de sentido e as categorias emergentes oriundos da análise dos dados mediante a ATD que serão desveladas mais adiante na análise dos dados da pesquisa.

Quadro 1: Categoria a priori, unidades de sentido e categorias emergentes

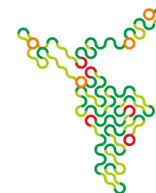
Categoria a priori	Unidades de Sentido	Categorias emergentes
Currículo; Avaliação e Afetividade;	Poema; Perguntas; Nuvem de palavras; Mensagens de texto e email;	• Currículo como continuidade; • Avaliação como instrumento verificador da ação do professor/a; • Avaliação como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança; • Afetividade se dá no abraço, escuta e respeito; • Pandemia como processo de ruptura, surpresa, resignificação, incertezas e de pouca afetividade;

Fonte: As autoras.

Desse modo, foi necessário o envolvimento no processo de idas e vindas, leituras e releituras, escutas e observações cíclicas ao ponto em que os sentidos traduzidos pudessem ser percebidos nas suas inter-relações com as temáticas discutidas entre os pares e a pesquisadora.

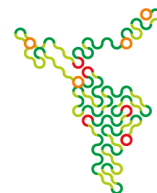
PERCEPÇÃO DE INFÂNCIA, FORMAÇÃO CONTINUADA E SENTIDOS DO TRABALHO

A SI tem como pressupostos fundantes a criança como ator social e agente de cultura e a infância como uma construção social. Neste sentido, a SI busca revistar o paradigma moderno acerca da infância e da criança. Tal princípio rompe com a ideia da caracterização da infância apenas



pelas variáveis biologizantes e constitui um campo de estudos sobre a criança pautado pelos pontos de vista histórico, social, cultural e político. Desse modo, à SI interessa as vivências das crianças no presente como um ator individual e coletivo. Para isso, passa a acompanhar a produção das culturas geracionais e da infância no contexto da sociedade globalizada. O sociólogo Sarmiento (2006) explica que a SI assume um papel determinante nos novos estudos da criança ao enfatizar a importância de estudos teóricos interdisciplinares que consideram a criança na sua integralidade em busca da superação de paradigmas tradicionais reducionistas da infância. As percepções em torno das infâncias e das crianças são sustentadas e estruturadas historicamente a partir das relações sociais. Pode-se pensar no coletivo denominado infância, mas, para que ocorra a formação desse coletivo, é necessário identificar os problemas comuns que emergem das singularidades individuais. Reconhecer que cada criança é única e considerar essa unicidade, é respeitoso e humano.

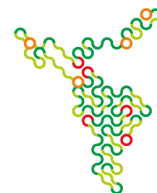
A característica transitória vivida pelas crianças, adultos e idosos ao longo da vida precisa ser destacada. Nesse sentido, a infância assume uma nova característica sendo descrita também como uma categoria geracional. Desse modo, “não faz sentido afirmar que a infância não é parte integrante da sociedade; ao contrário, não seria possível imaginar existirmos sem a infância, assim como a idade adulta e a velhice devem existir como categorias geracionais” (QVORTRUP, 2010, p. 637). Como membros de categorias pertencentes à estrutura social, crianças, jovens, adultos e idosos são impactados pelas variáveis econômicas, culturais, tecnológicas, entre outras. Desde a constituição da infância como uma categoria estrutural do tipo geracional, “podemos falar sobre a institucionalização da infância e, mais especificamente, sobre a escolarização da infância como sendo um resultado das demandas provenientes de uma economia e de um sistema estrutural em transformação” (QVORTRUP, 2010, p. 639). No interior da categoria infância, as crianças são vistas por agrupamentos etários além do que vivenciam suas realidades a partir de diferentes condições sociais de classe, gênero e etnia. Entretanto, com um pouco de esforço, há elementos que são compartilhados por todas as crianças. Sarmiento (2011) descreve-os: a peculiar situação de vulnerabilidade e dependência social, econômica e jurídica dos seus membros; a ausência de direitos cívicos e políticos formais; e o conjunto de concepções socialmente produzidas que, sendo heteróclitas e contraditórias, tem o poder de referenciar distintivamente o que é ser “criança”. De tempos em tempos, esses elementos são modificados por fatores históricos, geográficos e sociais. Sirota (2001, p. 14) discorre sobre o “ofício de criança”:



A noção de ofício de criança aparece de início na literatura pedagógica, nos escritos de Pauline Kergomard, célebre inspetora francesa de escolas maternas. É ela quem introduz essa noção, a propósito da escola maternal. [...] Nessa escola, a criança poderá cumprir o seu papel.[...] visando sua função de socializar, uma vez que a essa definição social da infância corresponde, paralelamente, a uma institucionalização da infância em alguns dispositivos pedagógicos.

A criança já não é mais exclusiva do âmbito doméstico e privado. Sarmiento (2011, p. 588) explica que “a escola realizou a desprivatização das crianças e desvinculou-as parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da proteção parental. Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros”. Sendo então, em virtude da instituição pública da escola, é que se tem a “invenção do aluno”, de quem a escola passa a ocupar e para o qual a profissionalidade docente atua.

A partir dos anos 1960 e 1970, a formação para o exercício da docência entra em foco. Segundo Andaló (1995), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP promoveu um estudo sobre o aperfeiçoamento docente juntos aos profissionais, indicando uma preocupação quanto a qualidade da formação deles. No governo da ditadura militar, ocorreu o fechamento das instituições democráticas engajadas no processo formativo de docentes. Havendo uma expansão da formação continuada, junto ao advento da modernização social que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época. As demandas sociais estavam voltadas para pesquisa, avanço científico e tecnológico, foi assim que a formação continuada dos professores ganhou importância, como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997). A formação inicial e continuada passou a ser defendida no interior das universidades, sendo este o local indicado para que a formação acontecesse. Silva e Frade (1997) chamaram atenção para práticas formativas que destoam das reais necessidades enfrentadas pelos profissionais da educação. Ao longo desta década, as políticas educacionais foram desenvolvidas e o professor foi colocado no centro das discussões. Soares (2008), ainda destaca que contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento devido à associação da reflexão sobre a prática às competências, visando a formação de um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado.

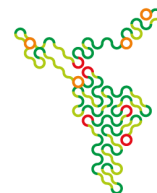


A Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – de dezembro de 1996, propôs alterações tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Após muitos debates, os cursos de graduação em Pedagogia em 2006, ganham Diretrizes Curriculares Nacionais. O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006 passando a acontecer como licenciaturas e com divisão dos profissionais, a partir da formação: professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

Tendo em vista o papel da educação básica escolar na sociedade contemporânea e a significância da profissionalidade docente, foi homologado pelo Ministério da Educação – MEC, o Parecer nº2/2015, que analisou a situação da formação dos professores no Brasil e do desempenho do sistema educacional, revelando a urgência de uma base curricular nacional para formação de professores. Neste contexto, surgiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), publicada em Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019.

A profissionalidade docente oportuniza diferentes experiências que impactam na sua vida, assim como a participação em formações continuadas oportuniza a produção de significados compartilhados entre pesquisador/a, professoras e seus pares. Sobre as experiências vivenciadas, e os impactos que deixam ou não na vida dos sujeitos, elas se constituem em sentidos às suas vidas, levando a determinados conceitos, signos e culturas. Os sentidos e os significados são constituídos a partir de uma determinada realidade concreta, sendo interessante registrar a perspectiva indissociável entre sujeito e realidade em articulação às abordagens sócio-histórica e construcionista.

Entendemos como significado do trabalho a representação que a tarefa executada tem para o trabalhador, seja individual (a identificação de seu trabalho no resultado da tarefa), coletivo (o sentimento de pertença a uma classe unida pela execução de um mesmo trabalho), ou social (o sentimento de executar um trabalho que contribua para a sociedade). Já o sentido do trabalho pode ser concebido, além do significado – individual, coletivo e social do trabalho –, como a utilidade da tarefa executada para a organização a que se pertence, a autorrealização e a satisfação, o sentimento de desenvolvimento e evolução pessoal e profissional (TOLFO; PICCININI, 2007, p. 38).



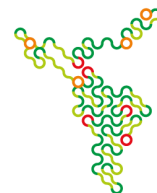
A utilização do conceito de sentido também se apoia no aporte histórico-cultural (VYGOTSKY, 1996) em que se busca, para além da mera descrição dos fatos, uma explicação mais profunda que considere a historicidade e os diferentes movimentos e contradições presentes na realidade estudada. Uma vez que Vygotsky distingue sentido e significado, para o autor, o significado é um componente generalizável da palavra que permite a comunicação humana e é compartilhado socialmente, no entanto, não é imutável, por ser uma produção histórica e social. Já o sentido é entendido na forma singular que o sujeito, de acordo com suas necessidades e emoções, compreende sua realidade. Sendo, então, a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência e, indo além da palavra, pois considera também seu contexto de produção (TOLFO et al., 2011).

SENTIDOS EMERGENTES SOBRE CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E AFETIVIDADE

Nesta pesquisa os sentidos descritos a seguir, surgem das partilhas dos pontos de vista das professoras, entendemos que foram constituídos na jornada profissional de cada uma, alicerçadas nas jornadas pessoais. Desse modo, concordamos com Nóvoa (2009, p. 39) quando reitera a necessidade de “que os professores sejam pessoas inteiras”, sendo assim é preciso pensar na formação integral e continuada, tendo em vista os percalços que a jornada profissional e pessoal pode apresentar. Nóvoa (2009), observa que são indissociáveis as dimensões pessoais e profissionais, pois ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos, encontra-se muito daquilo que ensinamos.

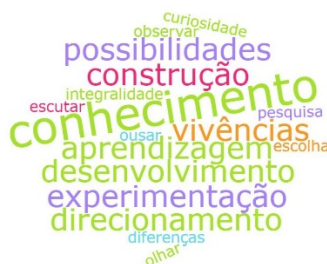
A análise dos dados foi construída partindo das cinco categorias emergentes- Currículo como continuidade; Avaliação como instrumento verificador da ação do professor/a; Avaliação como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança; Afetividade se dá no abraço, escuta e respeito; Pandemia como processo de ruptura, surpresa, ressignificação, incertezas e de pouca afetividade; - que surgiram com base nas unidades de sentido provenientes dos Poemas; Perguntas; Nuvem de palavras; Mensagens de texto e email.

Neste primeiro momento refletimos sobre a categoria emergente Currículo como continuidade, que surgiu num momento reflexivo ao longo da formação continuada. O currículo na educação oferece embasamento e direcionamento para a prática pedagógica. De modo geral, ao definirem currículo a partir de “uma palavra”, que foram compiladas na nuvem de palavras abaixo, é perceptível que no âmbito educacional o currículo é entendido como movimento, num fluxo contínuo



de ações em prol do desenvolvimento das potências infantis, contribuindo assim no fomento das culturas infantis no espaço de socialização destinado às infâncias.

Imagem 1: Nuvem de palavras

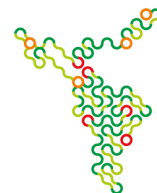


Fonte: As autoras.

Nestas perspectivas, o currículo deve ser um local de retorno constante para que os direcionamentos estejam alinhados aos objetivos iniciais, bem como dialoguem com as singularidades dos ambientes escolares e suas comunidades. Gesser (2014, p. 34) aponta que “[...] compreender os diferentes movimentos históricos que marcaram os estudos e o desenvolvimento do currículo como um campo de estudo é condição necessária para entendermos a nossa realidade escolar”. A formação continuada pode oportunizar o diálogo reflexivo e o resgate de fatos que auxiliem a compreender as forças e influências que impulsionam as grandes mudanças curriculares no âmbito da educação básica ou profissional. A primeira pesquisadora relembra que no momento formativo as trocas foram riquíssimas, pois as professoras estavam dispostas a compartilhar, ouvir e refletir sobre as alegrias e tensionamentos vividos, bem como pensar a aplicabilidade do currículo da educação infantil nas suas realidades. Embora, o currículo seja um alicerce, em situações inesperadas como foi a imposta pela pandemia de Covid-19, houve uma exigência repentina em mudar o fluxo por conta da descontinuidade compulsória. Podemos observar os pontos de vista das professoras:

Aldezir (2020) comentou “de início foi mais difícil, porém aos poucos fui me adaptando”;
 Marili (2020) disse “esse período foi de adaptação e transformação. Foi difícil superar o desafio de gravar vídeos para a plataforma online, mas acabei por me reinventar”;
 Claudinete (2020) corroborou “bem complicado, muitas mudanças e incertezas”.

As professoras apontam a urgência que foi reaprender e buscar estratégias e possibilidades para o exercício da profissionalidade docente. O contexto imposto pela pandemia de Covid-19, despertou nas professoras sentimentos de ruptura, surpresas, necessidade de se readaptar, trouxe

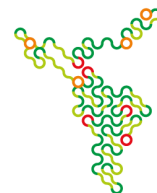


incertezas e impôs o distanciamento. Sendo percebidos nos depoimentos: Roselania (2020) disse “Quando que iríamos imaginar passar por isso!” e Grayce (2020) complementou “essa situação mexeu comigo, em 18 anos de educação jamais imaginei viver isso. Tanto tempo longe da sala, dos pequenos, da loucura do dia a dia no CEP”. Os laços afetivos que vinham sendo construídos no período de adaptativo entre as crianças e as professoras foi dissolvido num turbilhão de emoções, deixando as crianças privadas de seu espaço de socialização: a escola. Se pensarmos na categoria emergente *afetividade se dá no abraço, escuta e respeito*, poderíamos dizer que no contexto da pandemia os laços afetivos entre as professoras e as crianças foram rompidos, considerando que as relações pessoais no âmbito presencial estavam impedidas. Mas, sabendo que é essencial manter laços afetivos entre educando e educador, escola e família, as professoras passaram a se fazer presentes com os recursos oferecidos pelas tecnologias da informação. Passaram a gravar vídeos instrucionais e interativos. Vejamos os relatos a seguir: Lais (2020) “as dificuldades sempre existiram né, mas a vontade de se fazer presente, mesmo de longe é muito maior” e Elaine (2020) “confesso que no começo foi difícil, mas agora já estou conseguindo gravar uns vídeos bons”.

Neste contexto, avaliar as crianças tornou-se um desafio. A avaliação recebeu duas perspectivas no momento formativo, através dos pontos de vista das professoras, sendo vista como um *instrumento verificador da ação pedagógica* e/ou como *uma possibilidade de acompanhamento do desenvolvimento da criança*. A pandemia transformou a realidade do sistema educacional, levando instituições a se adaptarem ao apoiado em tecnologias da informação. Além de adaptar o currículo e a prática docente, a avaliação ficou evidenciada como um novo desafio. Estamos falando em avaliar crianças no ofício de aluno/a, fora do ambiente escolar, vivendo contextos múltiplos familiares e de aprendizagem. Como criar critérios avaliativos, tendo em vista que as crianças estavam expostas a inúmeras variáveis, que consigam contemplar as diferentes realidades? Para não haver equívocos, acreditamos que a avaliação a distância deve ser encarada como um diagnóstico, tendo a ciência de que em casa, as crianças partem de contexto distintos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

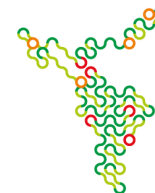
A análise dos pontos de vista gerados por meio das unidades de sentido desta pesquisa, serão apresentados como etapa de fechamento da ATD, o metatexto, que tem por objetivo trazer consigo considerações finais. O método favoreceu que os pontos de vista oriundos das estratégias de geração



de dados (poema, perguntas, nuvem de palavras, mensagens de texto e email) pudessem ser revisitados para análise, tendo como foco os sentidos presentes nas narrativas das professoras. Moraes e Galiuzzi (2011) atentam que há alguns desafios a serem superados ao utilizar este método, sendo necessário rigorosidade e cientificidade na tratativa e organização dos resultados, a fim de contemplar a realidade de forma clara e densa. As autoras informam que se buscou processualmente superar os desafios, ao passo que houve preocupação em retratar verdades, tendo como foco o respeito às professoras e seus/as alunos/as.

No percurso investigativo a primeira autora, assumiu a posição de professora formadora, reconhecendo a importância de criar e manter vínculos com as professoras, buscando conhecer aspectos da rotina pedagógica de crianças de 0-6 anos, a partir da perspectiva de quem organiza e conduz o processo. É uma possibilidade de aprendizagem mútua, quando dois ou mais profissionais da educação se dispõem a dialogar, podendo refletir na ação pedagógica de cada um/a. A primeira pesquisa, adoraria compartilhar aprendizados e seu ponto de vista sobre as categorias iniciais e emergentes nos pontos de vista das professoras.

A formação continuada, além de um direito da profissionalidade docente, é primordial para o exercício reflexivo e aprendizagem mútua entre os pares. Além do mais, a cultura da docência dá-se na troca de experiências vivenciadas pelas/os professoras/os ao longo da jornada profissional, sem desconsiderar a trajetória pessoal de todos/as. Estabelecida essa relação dialógica, poderá haver uma contribuição na organização de planos de ações que atendam as necessidades das crianças, visando a sua formação integral, embasada na escuta e diálogo. Sobre currículo foi possível reafirmar a ideia de possibilidades, movimentos, continuidade e reflexão, alinhados a estratégias avaliativas que busquem auxiliar as professoras no acompanhamento das suas ações, e auxiliem no diagnóstico do desenvolvimento do/a aluno/a, possibilitando visitar os objetivos iniciais. Chegando ao final desta breve reflexão, a primeira autora que ser solidária as discontinuidades enfrentadas pelas professoras no contexto da pandemia, que com bravura foram incansáveis. Encaram de frente os desafios e se reinventaram, superando as possíveis dificuldades, colocando o foco na continuidade das rotinas pedagógicas a fim de manter os laços, buscar ativamente os que se distanciaram e seguir por outros caminhos junto as crianças e seus familiares. Almeja-se assim, que as reflexões suscitadas possam instigar continuidades que dialoguem com as muitas realidades possíveis dentro do âmbito escolar.



O caminho é buscar fazer, discutir e pensar educação em sintonia com aquelas/es que fazem acontecer, assim, poderemos firmar uma educação integral e humanizada desde a educação infantil.

Referências

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRASIL. **Estado de calamidade pública 18 de março de 2020**. Diário Oficial da União. Brasília, 20 mar. 2020b. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-legislativo-249090982>. Acesso em: 15/02/2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21/03/2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10/07/2021.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v.20, n.35, jul. 2014.

MARTINS, J. de S. **Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991.

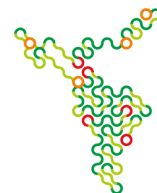
MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2.ed. Ijuí: Unijui, 2011.

PAIS, J. M. **Os rastros da solidão: deambulações sociológicas**. Porto: Âmbar, 2006.



PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: Revelações, Subversões, Superações**. Campinas: Alínea, 2007.

SANTOS, S. V. S. dos. **Walter Benjamin e a experiência infantil**: contribuições para a educação infantil. *Pro-Posições*, v.26, n.2, p.223-239, maio/ago. 2015.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p. 7-31, mar. 2001.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p.631-643, maio/ago. 2010.

SARMENTO, M. J. **Imagens Sociais e (In)visibilidade da Infância**: relatório da disciplina. Braga: UMinho, 2006.