



Educação Infantil em Foco

Estudos da Infância e Práticas Pedagógicas Educativas

Organizadoras:

Nájela Tavares Ujiie

Caroline Elizabel Blaszkó

Aline de Novaes Conceição

ARCO
EDITORES



Educação Infantil em Foco

Estudos da Infância e
Práticas Pedagógicas
Educativas

Organizadoras:

Nájela Tavares Ujiie

Caroline Elizabel Blaszkó

Aline de Novaes Conceição

ARCO
EDITORES

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Profa. Dra. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Profa. Dra. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witches, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Profa. Dra. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação infantil em foco [livro eletrônico] :
estudos da infância e práticas pedagógicas
educativas / organizadoras Nájela Tavares Ujiie,
Caroline Elizabel Blaszkó, Aline de Novaes
Conceição. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,
2022.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-054-3

1. Educação infantil 2. Prática de ensino
3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação
I. Ujiie, Nájela Tavares. II. Blaszkó, Caroline
Elizabel. III. Conceição, Aline de Novaes.

22-133999

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil : Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-054-3

Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado

Capa: Adolfo Hausen Rodrigues

Revisão: Mirieli da Silva Fontoura

ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Apresentação

*[...]Pão feito em casa,
Com mel dourado,
Cheirando a favo. [...]
No campo, recendente a camomila.
Alegria de correr até cair. [...]
Do tempo, só se sabia
Que no ano sempre existia
O bom tempo das laranjas
E o doce tempo dos figos...
Longínqua infância...
Plena de sol e cigarras!*

Helena Kolody, **Infância**, 1951.

O e-book *Educação Infantil em Foco: estudos da infância e práticas pedagógicas educativas* contempla estudos abrangendo temáticas variadas conceito de criança e infância, discussão relacionada à formação para além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organização da rotina sem rotinização para bebês, a música na educação infantil, os contos de fadas como recurso salutar no desenvolvimento da primeira infância, importância dos jogos tradicionais, a brinquedoteca indígena contributos formativos no curso de Pedagogia e na educação das crianças/comunidade indígena Rio das Cobras, a educação ambiental em articulação com a educação infantil, projeto ecoformador na escola da infância, avaliação, documentação pedagógica e mini-histórias, além é claro de diversas temáticas transversais que perpassam cada um dos onze capítulos que compõe esta organização em um todo.

Acolhe em seu escopo pesquisas que têm consonância com a criança, a infância e a educação da primeira infância realizadas por estudantes de Graduação, Pós-Graduação e profissionais engajados e comprometidos com a discussão teórico-prática permeativa da ação docente. Temos uma composição signi-

ficativa e significativa de pesquisas bibliográficas, estudos de casos, pesquisas interventivas e relatos de experiências sobre a temática em foco.

O capítulo de abertura *A transformação do conceito de infância: reflexos na educação da criança* insere a discussão teórico-bibliográfica dos aspectos relacionados a infância e a criança ao longo da história, seguido dos fatores que desencadearam a sua ressignificação englobando documentos e modificações do conceito de infância durante o percurso histórico.

Dando tessitura o capítulo *Pensar a Infância Para Além da Base* corrobora a refletir acerca da educação infantil e sua configuração de dimensionamento político educacional, orientando direções para a prática pedagógica educativa na primeira etapa da educação básica, que é a educação infantil.

Na dinâmica constitutiva temos o capítulo *A Importância da Rotina no Desenvolvimento de Bebês na Educação Infantil* o qual elenca os elementos da organização da rotina e faz refletir acerca da ação docente de 0 a 1 ano, com ponderações interessantes e exemplificações voltadas a prática educativa pedagógica.

No capítulo *A Música e a Educação Infantil* a pesquisa focaliza a relação da música e a educação infantil e identifica práticas para o trabalho com a música na primeira etapa da educação básica em estudos e pesquisas da última década.

O capítulo *Os Contos de Fadas na Educação Infantil: Sugestões de Proposições Didáticas a partir do Conto de Fadas Cinderela* prima por apresentar o debate da importância dos contos de fadas, seus contributivos a seara da prática educativa pedagógica, com exemplificação, ideias e inspiração a docência com crianças pequenas.

A seguir o capítulo *O Trato do Conteúdo Jogos Populares nas Infâncias: Retrato das Memórias, Sentimentos e Emoções* apresenta uma pesquisa de campo riquíssima, a qual identifica os jogos populares das décadas de 1980 a 1990 e as percepções dos participantes da pesquisa sobre esses jogos. Para tanto, realiza com cinco participantes entrevista semiestruturada sobre a temática, evidenciando os jogos populares mais comuns e os locais mais utilizados para jogá-los.

Dando continuidade no capítulo *Brinquedoteca no Contexto Indígena/Rio Das Cobras: um Relato de Experiência* evidencia a importância da brinquedoteca indígena, que corrobora para ação educativa e o brincar da comunidade, bem como espaço formativo ao curso de Pedagogia Indígena, o qual foi idealizador e consolidador do projeto de implantação da brinquedoteca.

O capítulo *Um Olhar para as Práticas Pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil: Levantamento das Publicações na REMEA no Período de 2010-2019* enseja reflexões sobre a relevância das questões ambientais que permearam as práticas pedagógicas da educação infantil, tomando por base as publicações presentes na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA).

O capítulo *Projeto Criativo Ecoformador (PCE): Espaço do Criar e Brincar*, por sua vez apresenta possibilidades para transformação e formação consciente de uma comunidade escolar, mediatizada por uma estratégia didática ecoformadora, que proporciona educar a partir de situações reais, associando o conhecimento curricular ao cotidiano do educando da educação infantil.

No capítulo *Avaliação na Educação Infantil: Possibilidades e Desafios no Ensino Remoto* temos um relato primoroso da experiência da prática pedagógica educativa no campo da avaliação de uma docente compromissada e

comprometida com o trabalho pedagógico e avaliação formativa na esfera da educação infantil.

Por fim, o capítulo *Documentação Pedagógica e Mini-Histórias, Usos e Significações: Uma Forma de Avaliar na Educação Infantil* evidencia o trabalho com ensino, pesquisa e extensão no âmbito de uma formação continuada em contexto, que se materializa em reverberações na dinâmica da prática pedagógica educativa da educação da primeira infância e pode ser observada via elementos ilustrativos e elucidativos que compõe a tessitura do capítulo.

Reiteramos que no bojo desta organização temos contribuições significativas para compreensão dos estudos da infância e para refletir e aguçar práticas pedagógicas educativas com foco na educação infantil. Recomendamos a leitura no todo ou em partes.

Primavera de 2022.

Nájela Tavares Ujiie
Caroline Elizabel Blaszkó
Aline de Novaes Conceição
Organizadoras

SUMÁRIO

CAPITULO 1

**A TRANSFORMAÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA:
REFLEXOS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA.....13**

Viviane da Silva Batista

Geovana Morassutti Pereira

Larissa Kuhl Izidoro Pereira

doi: 10.48209/978-65-5417-054-1

CAPITULO 2

PENSAR A INFÂNCIA PARA ALÉM DA BASE.....32

Karla de Oliveira Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-054-2

CAPITULO 3

**A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NO DESENVOLVIMENTO DE
BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....47**

Nicoli Nascimento Martins

Solange Aparecida de Oliveira Collares

doi: 10.48209/978-65-5417-054-0

CAPITULO 4

A MÚSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....66

Bruna Rossatto Gomes

Aline de Novaes Conceição

doi: 10.48209/978-65-5417-054-4

CAPITULO 5

OS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUGESTÕES DE PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS A PARTIR DO CONTO DE FADAS CINDERELA.....84

Mayara Gislaine Bedritchuk Furlan

Caroline Elisabel Blaszkó

doi: 10.48209/978-65-5417-054-5

CAPITULO 6

O TRATO DO CONTEÚDO JOGOS POPULARES NAS INFÂNCIAS: RETRATO DAS MEMÓRIAS, SENTIMENTOS E EMOÇÕES.....98

Ramon Missias-Moreira

doi: 10.48209/978-65-5417-054-6

CAPITULO 7

BRINQUEDOTECA NO CONTEXTO INDÍGENA/RIO DAS COBRAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....115

Solange Aparecida de Oliveira Collares

Nájela Tavares Ujiie

doi: 10.48209/978-65-5417-054-7

CAPITULO 8

UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES NA REMEA NO PERÍODO DE 2010-2019.....128

Alessandra Magalhães Gomes

Alexandre Cougo de Cougo

doi: 10.48209/978-65-5417-054-8

CAPITULO 9

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR (PCE): ESPAÇO DO CRIAR E BRINCAR.....148

Glaucia Nogara

Julie Sellau Koppe

Silvia Adriany Kochan Marcon

Silvia Laís Cordeiro

doi: 10.48209/978-65-5417-054-9

CAPITULO 10

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO REMOTO166

Janice Anacleto Pereira dos Reis

doi: 10.48209/978-65-5417-054-A

CAPITULO 11

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E MINI-HISTÓRIAS, USOS E SIGNIFICAÇÕES: UMA FORMA DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....183

Nájela Tavares Ujiie

Marlei Mitura

Larissa Rodrigues da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-054-B

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....200

SOBRE OS AUTORES.....203

CAPÍTULO 1

A TRANSFORMAÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Geovana Morassutti Pereira

Larissa Kuhl Izidoro Pereira

Viviane da Silva Batista

Doi: 10.48209/978-65-5417-054-1

Introdução

Ainda que a sociedade e as relações que a permeiam resultam da ação humana no tempo e espaço ao longo dos séculos, isto é, de todo o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, conforme as Ciências Humanas ensinam, é perceptível que o ser humano tende à naturalização de tudo que o cerca.

Partindo dessa premissa é que a investigação do conceito de *Infância* se faz tão pertinente. Afinal, qual é a significação atribuída a esse termo hoje em dia? Diante disso, qual a importância da Educação Infantil na contemporanei-

dade? Considerando o contexto social e histórico do desenvolvimento do conceito de infância, qual a concepção de infância que a nossa sociedade possui?

Portanto, a fim de corroborar com as discussões e produções científicas sobre essa temática, a pesquisa ancora-se na análise e na interpretação de produções de estudiosos que discutem a temática e permitem o entendimento do processo de construção do conceito de infância desde a sua concepção, tais como Philippe Ariès (1914-1984), Neil Postman (1931-2003), Moysés Kuhlmann Júnior (1952-). Portanto, considerando esses autores, na busca por refletir sobre o contexto social e o desenvolvimento do conceito de infância, a pesquisa definiu-se como qualitativa e teórico-bibliográfica.

Desse modo, a partir das bases bibliográficas, investigou-se a desvalorização social da infância ao longo da história, bem como os fatores que desencadearam a sua ressignificação, para então determinar, de acordo com o referencial teórico selecionado, os reflexos que a Educação Infantil sofre por intermédio das modificações do conceito de infância.

A Criança Invisível na Sociedade

Por meio de fontes iconográficas, bibliográficas e até mesmo arqueológicas, é possível constatar que, ao longo da história, o conceito de infância apresentou-se com diversos significados e entendimentos, sendo identificado como um elemento adaptável às transformações da sociedade (RODRIGUES, 2017).

Durante a construção da sociedade, as demandas infantis foram ignoradas, a criança não ocupava um lugar de destaque nas famílias ou nas atividades realizadas. O período que definimos como *infância* e que hoje se sustenta pelas políticas públicas era antes desconhecido e desvalorizado, posto as crianças eram submetidas e preparadas para suas funções dentro da organização social

não de acordo com suas especificidades, necessidades e limites físicos e psicológicos, o ou desenvolvimento de suas capacidades se dava a partir das relações que elas mantinham com os mais velhos.

O conceito de infância foi se desenvolvendo de acordo com as mudanças sociais ao longo do tempo, a fim de suprir as necessidades dos homens ao longo da história. Dessa perspectiva, as Ciências Sociais e Humanas tomaram a criança e a infância como objeto de suas pesquisas, reconhecendo a criança como um sujeito histórico provido de direitos objetivos e subjetivos.

Com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da Igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes, tolerado em segredo, começaram a ser adotados cuidados de nova natureza para com as crianças. Ariès (2006) certifica-se de que,

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 2006, p. 65).

Em consequência dessa transformação, a infância e a criança passaram a ser vistas de outro ângulo, a representar um valor e uma identidade próprias, a ter suas necessidades reconhecidas, suas especificidades respeitadas e levadas em consideração. A criança passou a ter um papel central nas preocupações da família e da sociedade e os pais começaram a se encarregar de seus filhos.

A mudança cultural, influenciada pelos avanços sociais, políticos e econômicos, juntamente com a nova percepção e organização que a sociedade vinha sofrendo, resultaram em grandes alterações no interior das famílias e das relações estabelecidas entre pais e filhos, fazendo com que os laços entre adultos e crianças fossem fortalecidos cada vez mais.

A criança começa a ser vista como indivíduo social, dentro da coletividade e a família passa a exercer grande atenção com sua saúde e educação, é o início de uma nova estrutura familiar, em que a criança apresenta um papel de destaque,

Trata-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÁRIES, 1981, p.12).

Iniciou-se um grande salto quanto a infância e suas especificidades, um novo olhar sobre ambas. A sociedade passou a enxergar as crianças enquanto cidadãos e, portanto, construtores de sua própria história. As famílias conscientizaram-se tanto a respeito à concepção, quanto a respeito da própria relação com os filhos - que transformou-se, deixando de ser utilitária e adquiriu traços afetivos.

Essa mudança de pensamento e comportamento não aconteceu repentinamente e do mesmo modo, pouco a pouco, foi adquirindo novas características, incorporando outros elementos, como o cuidado, o amparo e a valorização. Como consequência desse olhar diferente sobre a criança, são criadas as primeiras instituições educacionais, destinadas especificamente para elas.

Assim, faz-se possível perceber que a história traz aspectos importantes sobre a infância, a criança e sua participação na construção de seus direitos e deveres na sociedade, direitos e deveres que ainda continuam se modificando e se adaptando com o passar dos anos.

Logo, o conceito de infância foi se constituindo historicamente e ressignificado ao longo dos modelos sociais que foram se sucedendo, de modo que

hoje assumiu uma representação diferente e mais ampla¹ do que antes, o que, a *priori*, nos permite a presunção de que continuará em transformação, conforme o curso das necessidades humanas.

O Desaparecimento da Infância

Sabe-se que o conceito de criança e infância, são construções de caráter histórico e cultural. Por essa perspectiva, o escritor norte americano Neil Postman (1999) defende que os significados da infância são moldados de acordo com a esfera cultural e não biológica, logo, não possuímos uma infância única, natural e atemporal.

Postman (1999) realizou um mapeamento da construção sócio cultural do conceito de infância, por meio dos diferentes momentos históricos e afirmou que a mesma sofre alterações, de acordo com as transformações socioeconômicas, políticas e culturais na sociedade, em cada um desses períodos históricos.

De acordo com Postman (1999), a ideia de infância surgiu após o fim da Idade Média, contudo seu sentido foi transformado, acompanhando a mentalidade predominante em cada contexto social. Desse modo, no século XV, com a invenção da prensa tipográfica, que possibilitou o uso dos textos impressos, ampliaram-se a circulação de informações, criando-se assim, uma separação entre as pessoas que sabiam ou não ler. O alfabetizado era considerado como o “novo adulto” e o não alfabetizado como “criança”. A partir disso, ao longo dos séculos seguintes, foi se desenvolvendo o que hoje é nomeado *infância*.

Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 1999, p. 50).

¹ Considera-se o conceito de infância mais amplo hoje do que antes por meio da premissa de que conhecimento em torno desse conceito continua se acumulando.

De acordo com Postman (1999), a infância começou a ganhar outra percepção em relação aos adultos e a sociedade. Iniciou-se, então, um processo de valorização da criança, perpassando desde o vestuário até o modo de falar, diferenciando-a cada vez mais dos adultos. Nesse sentido, é basilar destacar que a família passou a ser responsabilizada pela educação das crianças, além de envolver-se emocionalmente com elas.

Postman (1999) mostra que, entre os anos de 1850 a 1950, a criança foi objeto de grande atenção, movimento que conduziu à criação de leis que a diferenciavam do adulto. Com isso, a criança sofreu uma supervalorização, tanto social, quanto global. Embora a ideia de a infância ter um aparato legal nos leve a supor que ela passaria a ser entendida como a fase da vida humana em que precisamos de proteção e cuidado, Postman (1999) afirma que devido a essa supervalorização infantil, gradualmente, a ideia de infância começaria a desaparecer.

Além dessa supervalorização, outro fator que contribuiu com o desaparecimento da infância foi a invenção do telégrafo em 1753, no século XVIII, que superou drasticamente a palavra escrita e impressa. Com essa criação modificou-se o caráter da informação pessoal e regional para o impessoal e global, visto que, o telégrafo elétrico rompeu com o vínculo histórico em relação ao transporte e à comunicação, interferindo desse modo na infância, pois, ela, “[...] foi o fruto de um ambiente em que uma forma especial de informação, exclusivamente controlada por adultos, tornou-se pouco a pouco disponível para as crianças por meios considerados psicologicamente assimiláveis” (POSTMAN, 1999, p. 86).

De acordo com o autor, foi no ano de 1950 que precisamente se deu o desaparecimento da infância, com a instalação da televisão, que representou a evolução elétrica e gráfica. Para Postman (1999), a televisão se caracteriza

como a depredadora de uma construção histórica e a responsável pela adultização das crianças, marcada pela inexistência de uma linha divisória entre a infância e o mundo adulto, sendo que,

A televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público. [...] Biologicamente estamos todos equipados para ver e interpretar imagens e para ouvir a linguagem que se torna necessária para contextualizar a maioria dessas imagens. O novo ambiente midiático que está surgindo fornece a todos simultaneamente, a mesma informação. Dadas as condições que acabo de descrever, a mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância (POSTMAN, 1999, p. 94).

Mediante a esse cenário, o escritor relata que devido ao desenvolvimento das mídias eletrônicas, principalmente da televisão, contribuiu fortemente para a transformação e o desaparecimento da infância. Comportamentos como a maneira de se vestir, o modo de falar, as brincadeiras, jogos, músicas, danças entre outros, passaram a ser copiadas dos adultos, desse modo, as crianças voltam a se tornar novamente adultos em miniaturas, como relatado por Ariès (2006).

Nesse cenário, o uso dos corpos infantis, especialmente os corpos femininos, visibilizados como desejáveis, têm sido uma constante na mídia brasileira, seja através da publicidade impressa ou televisiva, seja através de outdoors ou mesmo programas de TV (novelas, mini-séries, etc.). Além disso, esses meios de comunicação permitem o acesso infantil a informações do mundo adulto, afetando drasticamente as vivências infantis, acarretando uma crise da infância contemporânea. Isso faz com que ocorra uma mudança de valores infantis, pois as crianças têm sido alvo de um forte apelo comercial, sendo descobertas como consumidoras de brinquedos, vestuários, acessórios, o que leva a normatização e erotização do corpo infantil [...] (ARAÚJO e BRANDÃO, 2017, p. 5).

Conforme as palavras de Postman (1999, p. 42), é importante considerar que o conceito de infância mais adequado para a sociedade “[...] não surgiu da noite para o dia. Preciso de quase duzentos anos para se transformar num aspecto aparentemente irreversível da civilização ocidental”.

Postman (1999) afirma que os meios de comunicação, em conjunto com o mercado de consumo, por intermédio dos produtos ofertados e da publicidade, são os principais agravantes para a exposição das crianças; além disso, atribui a esses mesmos elementos a aproximação infantil, *a priori*, cada vez mais frequente e precoce aos comportamentos, atitudes, hábitos e ações típicos de uma vida adulta. Porém, sabe-se que, a forma de enxergar a infância se modifica ao longo do tempo e história, então, conseqüentemente, a infância está desaparecendo ou se modificando?

A Ressignificação da Infância a Importância da Educação Infantil

De certo modo, a criação de instituições educacionais infantis relaciona-se ao pensamento pedagógico moderno, datado entre os séculos XVI e XVII. Durante esse período as escolas organizaram-se com a oferta da Educação Infantil devido a um conjunto de fatores que influenciaram significativamente a sua criação, sendo eles,

[...] a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico, mas também com a invenção da imprensa, que permitiu que muitos tivessem acesso à leitura (da Bíblia, principalmente). A Igreja teve um papel importante na alfabetização e, em virtude das disputas religiosas entre católicos e protestantes, os dois lados se esforçaram para garantir que os seus fiéis tivessem um mínimo de domínio da leitura e da escrita. É preciso lembrar que com a implantação da sociedade industrial, também passaram a ser feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho (CRAIDY e KAERCHER, 2007, p. 14).

Portanto, de acordo com esses apontamentos, a Educação Infantil, conforme modelo contemporâneo, foi possível graças a dois fatores. O primeiro refere-se à construção e à transformação cultural do conceito de infância ao longo da história e das transformações sociais, isto é, das modificações na maneira de

pensar e definir a criança, bem como a importância que foi dada a um momento específico da vida humana, denominada então de *infância*. O segundo remete-se à criação de aparatos legais elaborados ao longo dos anos e das demandas sociais, com vistas a garantir o atendimento das necessidades infantis, como a execução dos direitos e deveres das crianças.

Entretanto, tal proposição nem sempre foi entendida de tal forma, deparando-se ao longo da história com questionamentos acerca de qual seria especificamente o tempo relativo à infância e quem seria a criança, como defini-la ou mesmo diferenciá-la entre os demais, por exemplo (ROCHA, 2002). A esse respeito, indícios bibliográficos evidenciam esses momentos de transição,

Aos sete anos marcava-se uma transformação na vida das crianças. Mudavam-se os trajes, diferenciavam-se os gêneros, atribuíam-se responsabilidades. Ampliava-se as relações sociais, seja pela entrada no mundo do trabalho ou do estudo, muitas vezes com a saída de casa, seja pelo maior convívio com os grupos de pares, que irão rivalizar com a família nas influências sobre a socialização das crianças (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 240).

A esse respeito, os estudos de Ariès (2006), que até então alegavam a inexistência de infância ou de um sentimento de infância durante a Idade Média, acabam refutados por argumentações contidas na obra “Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica”, de Kuhlmann Júnior (1998).

Dando voz a diferentes documentos históricos como livros e até mesmo imagens, considera-se que a concepção de infância advinda dos adultos já existia em períodos mais remotos, ou seja, havia preocupações com uma época de aprendizagens, com a sobrevivência da criança, com a sua educação, religiosidade, com os cuidados para com seu corpo, alimentação, brinquedos, roupas, bem como a construção de móveis e objetos *pueris*. Portanto,

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram. Em livros escritos pe-

los historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon [...], fartamente ilustrados com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância naquela época (KUHLMANN JÚNIOR, 1998 *apud* ROCHA, 2002, p. 57-58).

Para os autores supracitados, o processo de construção da infância compreendido por Ariès (2006) possui uma percepção generalizante e linear, posto que suas pesquisas se fundamentaram em análises de famílias burguesas da sociedade europeia da época. Assim, o historiador francês presumiu que o sentimento de amor dos adultos em relação às crianças surgiu primeiramente no interior dessas famílias, principalmente a partir da educação, que era exclusividade dos filhos homens. Por conta disso, as fontes históricas populares ficaram à margem; dentre outros fatores, devido à precariedade das condições econômicas, tiveram poucos registros da infância.

Mesmo em abordagens que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem-voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a sua presença interior nas relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis, como, por exemplo, o diário de Luís XIII, utilizado por Ariès, geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança (KUHLMANN JÚNIOR, 1998 *apud* ROCHA, 2002, p. 58).

Nesse sentido, nota-se que a teoria mostrada por Ariès (2006), baseia-se em histórias acometidas com crianças ricas, evidenciando uma educação diferenciada em relação às duas infâncias: a da criança abastada e a da criança carente. Desse modo,

[...] em relação às teses de Ariès [...] ainda persiste, em vários momentos, uma certa compreensão hierarquizada das formas de sentimento e de relação entre adultos e crianças, como se os sentimentos mais positivos brotassem das classes superiores, irradiando-se para as inferiores (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 241).

Logo, “[...] se é difícil encontrar registros das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998 *apud* ROCHA, 2002, p. 59). Ou seja, se de certo modo essas relações sociais que envolviam a criança no universo adulto justificam o impasse sobre os poucos registros da infância das classes populares. Por outro lado, oferecem fartos registros sobre a vida pública em geral e não se pode ignorar que as crianças pobres, assim como as ricas, por estarem inseridas na vida pública deveriam ter tido as caracterizações e os elementos de sua infância reconhecidos e registrados.

As crianças afortunadas possuíam privilégios como a particularização da educação de meninos e mesmo a convivência em um espaço íntimo com a sua família, eram ensinados para exercer futuramente seu papel social, e para isso, recebiam aulas de etiqueta e de moralidade - o que deveriam saber e seguir, bem como a aprendizagem de músicas, danças, leitura e o uso de roupas adequadas às características de criança. Existiam também, os meninos nomeados precoces ou prodígios, que ganhavam esses nomes, pois a elite acelerava o desenvolvimento de seus filhos homens para fazer as demonstrações de seus dotes.

Portando, as crianças pobres, filhas de camponeses e artesãos viviam em espaços compartilhados com todos os integrantes da família, participavam de conversas com os adultos em reuniões noturnas, não tinham modos, além de serem vestidas como adultos. Essa caracterização das crianças, deve-se ao fato de que o conceito de decência e respeito era valor instituído a partir de relações advindas das famílias ricas, sendo uma relação construída verticalmente, ou seja, das classes altas para as classes baixas.

Isso não quer dizer que o sentimento ou a educação das crianças menos afortunadas não existissem – ainda que informalmente, esses elementos se fa-

ziam presentes no ambiente e nas crianças do povo a partir da própria consciência coletiva e das representações sociais que essa consciência permitia.

De acordo com Rocha (2002), observa-se que embora as crianças ricas possuíam alguns privilégios com relação à educação, ainda que não especificamente de sua família, as crianças pobres também recebiam alguma proteção. A cultura das infâncias, tanto pobres, quanto ricas, tinha como modelo os laços com o mundo dos adultos, facilitado principalmente pela grande liberdade das crianças em espaços divididos com os adultos, no qual presenciaram experiências que resultaram em determinadas relações.

Na medida em que a educação ou a institucionalização da criança foi sendo atribuída gradativamente como responsabilidade da família e que os filhos foram sendo considerados frutos dos possíveis desenvolvimentos sociais, os pais passaram a enxergar em seus filhos a chance de administração dos bens familiares e, conseqüentemente, os responsáveis pelo aumento desses bens, sendo a educação a principal base desse processo de ampliação. Sobre essa perspectiva de importância das relações familiares com a criança, é preciso enfatizar que tais relações eram fundamentais do ponto de vista da dependência, posto que um depende do outro. Isto é,

[...] nesse imaginário da vida e do corpo, a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo. Assim, pertencia à linhagem tanto quanto aos pais. Neste sentido, era uma criança pública (GÉLIS, 1991 *apud* ROCHA, 2002, p. 59).

Dessa forma, nota-se que a participação da criança no ambiente familiar era significativa, já que ela fazia parte do seguimento parental e, sendo ela considerada pública, ficava evidente a preocupação da família em garantir a sobrevivência dela e, principalmente, sua educação, pois, influenciada pela sociedade, a infância era uma época de aprendizagens, dado que,

[...] as aprendizagens da infância e da adolescência deviam, pois, ao mesmo tempo fortalecer o corpo, aguçar os sentidos, habilitar o indivíduo a superar os revezes da sorte e, principalmente, a transmitir também a vida, a fim de assegurar a continuidade da família (GÉLIS, 1991 *apud* ROCHA, 2002, p. 59).

Naquele contexto, o pai e a mãe eram os responsáveis pela primeira educação das crianças, contradizendo ao que Ariès (2006) relata em suas pesquisas, afirmando que a família e também a mãe não possuíam amor ou afeto por seus filhos.

Dessa forma, é prudente não generalizar a afirmação de que toda a sociedade medieval, especialmente as famílias, consideravam as crianças apenas como servidoras e sujeitos produtivos, associados a uma perspectiva utilitária de infância, nem que todos os sentimentos envolvidos nessas relações fossem indiferentes ou não existissem. Sobre isso, Gélis (1991 *apud* ROCHA, 2002, p. 59) considera que “[...] a indiferença medieval pela criança é uma fábula e, no século XVI, como vimos, os pais se preocupavam com a saúde e a cura de seu filho. Assim, devemos interpretar a afirmação do sentimento da infância no século XVIII”.

Assim, é preciso considerar que o amor materno é um sentimento particular de cada mulher e que pesquisas pertinentes à temática da infância, como Kuhlmann Júnior (1998), indicam sim que laços com as crianças foram instituídos há muito e que a afetividade dos pais pelas crianças aparentava ser expressa, pois seria improvável crer que os adultos permanecem por tantos séculos isentos, sem demonstrar qualquer tipo de sentimento pelas crianças, além do que, é fato que formal ou informalmente, elas conviviam dentro de um contexto familiar.

A resignificação da infância evidencia uma mentalidade coletiva, uma representação cultural daquilo que a sociedade hodierna compreende e repro-

duz como o período próprio da infância, os cuidados pueris, os direitos estabelecidos na legislação vigente, que amparam e protegem as crianças, servindo como marco legal e regulamentar dos direitos humanos, traçando assim uma linha divisória entre adultos e crianças.

Contemplando a criança pelo viés dessa ressignificação é perceptível à modernidade que a Educação Infantil desempenha um papel importante junto à criança, isso porque permite uma maior participação e desenvolvimento social durante essa fase, de modo que interagindo e conhecendo sua identidade, a criança desenvolve também sua autonomia, aprendizagem e especificidades, aprimorando assim, seus conhecimentos e ampliando suas experiências.

Como exposto anteriormente, antigamente a educação das crianças era considerada uma responsabilidade de suas famílias ou do grupo social ao qual elas pertenciam. Era, na maioria das vezes, junto aos adultos e outras crianças com as quais conviviam, que as crianças aprendiam a se tornar membros de um grupo, a participar das tradições que eram importantes a esse grupo, a dominar os conhecimentos necessários para a sua sobrevivência material, ou seja, a criança era moldada para atender as exigências da sociedade ao seu entorno.

Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma preocupação em criar instituições responsáveis por oferecer um ensino voltado somente para crianças. Isso mostra que a Educação Infantil, como conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato recente, pois como foi observado nem sempre ocorreu do mesmo modo (CRAIDY e KAERCHER, 2007).

Hoje, documentos oficiais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecem marcas etárias de transição entre a infância, a adolescência e a vida adulta. Assim, considerando que a história da criança é registrada a

partir do olhar do adulto, dá-se como certa a questão de que todos os indivíduos nascem bebês e se tornam crianças de/até um determinado período, independentemente da condição vivida (BRASIL, 1990). De acordo com Fim, Iwasse e Batista (2022), marcos legislativos como esses e a própria LDB 9394/96 inserem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica contemporânea.

Nesse sentido, o conceito de infância se faz fundamental ao século XXI, sendo necessário, portanto, considerar por extensão a importância de sua gênese, bem como de sua “transmissão” de geração em geração até a atualidade o que, de fato, viabilizou novas reflexões sobre como a modernidade entende e se relaciona com a criança e sua formação.

Ao considerar o século XXI e seus contextos sociais, culturais, políticos e históricos diversificados, é preciso ponderar a ideia de que as crianças participem dessas transformações, de modo que, nesse processo sejam consideradas e respeitadas enquanto ser em formação, pois as crianças merecem a defesa de seu direito à infância, incluindo o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento das sensibilidades e das habilidades sociais, dos domínios, dos espaços e do corpo, das modalidades expressivas, o lugar para as curiosidades, os desafios e as oportunidades para as investigações.

As crianças precisam ser compreendidas como sujeitos que vivem momentos em que as afetividades, as brincadeiras, as simbologias e as manifestações de caráter subjetivo são importantes para seu desenvolvimento físico, social e psicológico. Por isso, esses elementos precisam ser preservados e garantidos.

Para além do cuidado e proteção, as crianças precisam de uma educação capaz de respeitar as especificidades da infância e ao mesmo tempo potenciali-

zar sua racionalidade, ensinar a viver na coletividade, controlar as emoções, ou seja, preparar essa criança para a vida em sociedade, dando a ela condições de perceber seu entorno desde cedo e, de com o tempo, amadurecer e agir sobre esse entorno com segurança, criticidade e responsabilidade.

Uma educação que zele pela infância é o começo de um relacionamento saudável com o outro, consigo e com o conhecimento sistematizado, é o início do despertar dos interesses e curiosidades, por isso, essa fase do ensino e da aprendizagem, que é a Educação Infantil, precisa ser mais valorizada e não seria possível sem o que estudiosos como os estudados até aqui denominaram como o sentimento de infância.

Considerações Finais

Buscamos compreender como os aspectos socioeconômicos, culturais e políticos são importantes para a vida social, desde a infância até a vida adulta, uma vez que embora alheia aos trâmites complexos das relações estabelecidas entre esses aspectos, a criança nasce, cresce, se desenvolve e morre em um ambiente influenciado diretamente por eles – e, dependendo da educação recebida, permanecerá alheia até o fim da vida.

Considerações como as de Ariès (2006), Postman (1999), Kuhlmann Júnior (1998) e outros, são apenas algumas dentre as de diversos estudiosos da temática aqui abordada e ilustram como podem haver diferentes interpretações acerca de um mesmo objeto, ainda mais em tempos e espaços distintos. Assim, em decorrência da construção e das transformações sociais que o conceito de infância sofreu durante todo o processo histórico é que temos uma área ou modalidade da educação voltada às necessidades e especificidades das crianças.

O que não podemos perder de vista é que, embora tenhamos a impressão de que ela sempre existiu, a Educação Infantil é uma etapa educativa relativa-

mente nova que vem sofrendo melhorias ao longo do tempo, isso possibilita que um trabalho cada vez melhor seja ofertado às crianças, que por sua vez, precisam ser respeitadas e principalmente diferenciadas dos adultos.

Dessa forma, um olhar crítico sobre fatores que influenciam o comportamento das crianças em processo de formação é essencial, sendo importante considerar as necessidades próprias do desenvolvimento da criança, priorizando valores, sentimentos e senso de cidadania.

Em alguns casos, é preciso redefinir o que é pertinente à criança e o que não é, pois salvaguardadas as épocas², tal qual alegado por Ariès (2006), existem famílias que já não filtram as relações, permitindo que a criança participe de momentos que, hoje, são considerados socialmente e até mesmo legalmente impróprios e prejudiciais para elas.

Com isso, a adultização sobrepõe-se à infância e não raramente nos departamentos – inclusive nas mídias - com crianças vestidas como adultos e até mesmo vulgarizadas, com maquiagens, cabelos tingidos, unhas coloridas etc. Além do mais, muitos pais e/ou responsáveis não conseguem estabelecer uma relação harmônica com os filhos e os atritos são constantes, de modo que a autoridade é transferida para os pequenos e, embora imaturos, são eles que “governam” a casa.

Por isso, é importante buscar evidências históricas de como a esfera infantil se manifesta, mesmo nas condições mais adversas. Sendo assim, espera-se que, sob essa ótica de infância, a sociedade cobre, invista e defenda a qualidade e a valorização da Educação Infantil, zelando por uma visão mais ampla sobre o que foi, o que é e o que pode ser a criança, considerando-a na íntegra - ainda que em um contexto como o atual, regido pelo capitalismo.

² Evitando anacronismo, a passagem trata apenas de uma analogia, portanto vale frisar que no período narrado por Ariès, tal comportamento social era adequado/comum ao contexto. Mas, embora esse comportamento não seja condizente com o momento histórico atual, é possível observar situações similares, que como explicado, hoje ferem a moral ou mesmo a própria legislação.

Referências

ARAÚJO, Marta Valéria Silva; BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. A adultização de crianças na sociedade contemporânea: o desaparecimento da infância e a construção de um “novo velho sujeito”. **Anais IV CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <encurtador.com.br/ciT35>. Acesso em: 15 ago. de 2022.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de: L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <encurtador.com.br/oAZ18>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil para que te quero?** Porto Alegre: Editora Artmed S.A., 2007.

FIM, Verediana Fernandes Sobradie; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrânio; BATISTA, Viviane da Silva. Avaliação Educacional Alinhada à BNCC: Implicações Na Prática Docente. In: **Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina** / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022. p. 38-53.

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

KUHLMANN JR., Moysés. Resenha: Heywood, Colin. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 35, n.125, p. 239-242, 2005.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Mescall de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. História da Infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Analecta** v. 3, n. 2, p. 51-63. Guarapuava, Paraná: UNICENTRO, jul/dez, 2002. Disponível em: <encurtador.com.br/gkyAL>. Acesso em: 15 jun. 2022.

RODRIGUES, Adriana Aparecida. **A Infância na Visão de Philippe Àries e Neil Postman**. Dissertação Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Paranavaí, Paraná, 2017. Disponível em: <encurtador.com.br/oFPQ2>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CAPÍTULO 2

PENSAR A INFÂNCIA PARA ALÉM DA BASE

Karla de Oliveira Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-054-2

Primeiras Palavras

Há cinco tipos de crianças em nosso mundo hoje:

A criança nossa cliente;

A criança produtora, sob outros céus;

Em outro lugar, a criança soldado;

A criança prostituída;

E, sob os anúncios do metrô;

*A criança morrendo, cuja imagem, periodicamente,
Lança sobre nossa fadiga o olhar da fome e do
abandono.*

São crianças, todas as cinco.

*Instrumentalizadas, todas as cinco. (Daniel
Pennac – Trecho de Changrin D'école).*

Nas últimas três décadas temos nos deparado com reformas educacionais que almejam a adequação do sistema educacional brasileiro ao setor produtivo, tornando a educação pública um insumo econômico, através da sua inserção no mercado globalizado e pela implementação de políticas neoliberais. Neste cenário, o currículo passa a ser o centro de materialização e efetivação da qualidade da educação, alicerçado pelas avaliações em larga escala, que irão validar

sua eficácia e eficiência. Contudo, há um movimento de homogeneização curricular, que irá determinar/impôr o que cada escola irá ensinar.

Sendo assim, nessa perspectiva homogeneizadora, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, que se constitui como um documento impositivo, sem a real participação dos que estão no “chão da escola”, engessando o trabalho dos professores, estimulando um currículo nacional interligado às avaliações oficiais em larga escala e a produção de livros didáticos.

Observamos com preocupação a propagação de políticas educacionais amplas, que tentam regular e monitorar, interferindo diretamente no planejamento dos sistemas/redes de ensino e das escolas, e conseqüentemente na elaboração dos currículos, que estão diretamente vinculados à avaliação em larga escala e alcance de escores, estimulando a competitividade e promovendo ranqueamentos. Intervindo inclusive nos processos de subjetivação das crianças e na objetificação da infância para outros fins, invisibilizando os efeitos sobre as crianças de tais políticas.

As políticas educacionais contemporâneas têm exercido um governo sobre as crianças, visando o treinamento com o foco em aquisição de habilidades e competências mensuráveis, que privilegiam conteúdos e que serão testados nas avaliações oficiais, sob o discurso de uma igualdade e qualidade educacional que despreza as desigualdades sociais, a alteridade, as diferenças culturais e a riqueza da infância.

Destarte, a partir de uma revisão bibliográfica e análise da BNCC (2018), compreendemos ser necessário problematizar a infância para além da Base, já que a mesma tem se configurado como currículo nacional da educação brasilei-

ra, pautado no consenso hegemônico de igualdade educacional e que desconsidera as potencialidades infantis e as formas de ser, viver, criar, inventar e atuar, enquanto sujeitos criativos, sociais e afirmativos de direitos.

Compreensões Teóricas sobre a Infância

A importância de compreender as crianças enquanto sujeitos de direitos, está relacionada ao desenvolvimento de novos paradigmas sobre a concepção de infância, que reconhece a qualidade humana e política desta compreensão, principalmente a disputa por sua presença em espaços sociais, enquanto direitos de cidadania e dever do Estado. Dentre esses espaços, a educação ocupa, desde o advento da República, um lugar de destaque, através de políticas e programas que criam obrigações do Estado para com as crianças.

A infância faz parte da história. A produção da infância é uma produção histórica, uma produção histórica intrincada na nossa história racista, sexista, classista e os estudos da infância não fogem dessa produção da história da sociedade e da própria infância (ARROYO, 2018, p.44).

Para tal entendimento é necessário analisar a matriz etimológica do conceito de infância, alicerçada na compreensão que situa o adulto como seu referencial de completude, representando uma infância com adjetivos que denotam a criança como um ser irracional, imatura, incompetente, sem linguagem, que necessita ficar sob a tutela de um adulto, para tornar-se, um dia, um sujeito completo, ou seja; um cidadão.

A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e da negação *in* [...] o prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo de ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente, mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos e pragmáticos (PAGNI, 2010, p. 100).

Segundo Agamben (2008, p. 59), a infância é a dimensão original do humano, como também, “a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância”. Nesse sentido, a linguagem coexiste com a experiência, produzindo o homem como sujeito, pois a constituição da linguagem precede a fase adulta, já que é a criança que tem acesso primeiro à aprendizagem da linguagem.

De acordo com Postman (2012), a ideia de infância é uma das grandes invenções da Renascença. Ainda, segundo o autor, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século XVI e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias.

Para Pino (2004), a infância é um fenômeno etário universal, no qual não é difícil ver a influência exercida pela observação do ciclo natural da vida, ele apresenta-se sob formas diferentes em razão das características históricas e culturais de cada povo, que definiam um *status* dessa infância na sua organização social.

Conforme Abramowicz (2011, p. 18):

Desde o século XVIII, têm-se elaborado um conjunto de saberes sobre a infância. A infância é um conceito disputado entre os diversos campos do conhecimento, e também dentro de um mesmo campo, por exemplo, da sociologia da infância. A infância ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural.

Na contemporaneidade, o conceito de infância aparece no bojo das mudanças provocadas pelo capitalismo, principalmente pela necessidade de formar sujeitos produtivos.

A pesquisadora Irene Rizzini (2011) aponta que a criança deixa progressivamente de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da

família e da Igreja, para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado. Ainda segundo a mesma autora, a criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação; como “chave para o futuro”, um ser em formação – dúctil e moldável – que tanto pode ser transformado em homem de bem (elemento útil, produtivo para o progresso da nação) ou num degenerado (um vicioso a pesar nos cofres públicos).

É importante frisar que o conceito de infância acaba se entrelaçando com o conceito de criança, como se ambos fossem a mesma coisa, no entanto, são conceitos distintos, mas que se complementam e se relacionam mutuamente. Ou seja, as crianças são atores sociais nos seus mundos de vida, um ser biopsicossocial, já a infância é uma categoria social do tipo geracional construída historicamente (SANTOS, 2018). Neste viés,

[...], portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (KRAMER, 1996, p. 277).

Na mesma perspectiva, Machado (2002, p. 27), salienta que:

[...] a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados. Sendo assim, um pressuposto a ser assumido é a necessidade de explicar os fenômenos de natureza psicológica presentes nas interações humanas focando-os em sua gênese, estrutura, movimento e mudança, a partir de uma perspectiva histórica e dialética.

A infância é uma construção social que depende do estatuto geracional e das relações sociais que se dão na sociedade em cada tempo. Para Sarmiento (2001), sempre houve crianças, mas não a infância, com suas características identitárias e aspectos geracionais, sendo esse conceito de infância, um projeto inacabado da modernidade.

Segundo Abramowicz (2011, p. 20-21):

A criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular. Mas a criança é devir, um futuro que ainda não está e não é, uma criança que nasce traz em si esse futuro, ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos diferir, e que será inventado.

Ao longo da história, a infância sempre foi pensada com traços negativos e universalizantes, desconsiderando suas diversidades e identidades, com reducionismos que apresentam visões genéricas.

A criança pode ser a tábula rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo. Ela pode ser a inocência (e por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demoniozinho a ser domesticado (quantas vezes não ouvimos dizer que “as crianças são cruéis”?). Seja como for, em todas essas ideias o que transparece é uma imagem em negativo da criança: quando falamos assim, estamos usando-a como um contraponto para falar de outras coisas, como a vida em sociedade ou as responsabilidades da idade adulta. E, pior, com isso afirmamos uma cisão, uma grande divisão entre o mundo adulto e o das crianças. (COHN, 2005, p.8).

A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais nada, pela relação com as outras categorias geracionais. Desse modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao *status* social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta. (SARMENTO, 2008).

Segundo Dornelles (2011, p.25), “a produção da infância implica a produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares”. Ou ainda, há uma preocupação em manipular e treinar os corpos infantis para que obedeçam, respondam e sejam úteis, apesar do discurso apontar para as particularidades da infância. (SILVEIRA, 2010).

Para Pizzi (2015), as crianças ao ingressarem no sistema educacional, entram numa grande maquinaria institucional de discursos e práticas cuja intenção é prepará-las para a vida adulta, para serem futuros trabalhadores e cidadãos decentes, tendo uma infância negada.

Bujes (2000) ressalta que a infância que nos é apresentada não é um fenômeno natural, ela é resultado de um processo de construção social, o qual está conectado às possibilidades caracterizadas por cada momento histórico. A referida autora destaca que uma nova relação de poder entre crianças e adultos está sendo construída, fazendo com que a infância se torne um “objeto de constante regulação e controle, pela via dos discursos que se enunciam sobre ela”. (BUJES, 2000, p. 9).

Ainda temos grandes desafios em romper com uma perspectiva adulto-cêntrica e colonizadora da infância, que segue uma lógica de uma educação escolarizante e disciplinadora para as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A infância necessita ser tratada e respeitada na especificidade do tempo humano que vivem enquanto sujeitos de direitos. Possui uma função potencializadora de vivências múltiplas e de aprendizados específicos dessa fase da vida, que muitas vezes não são valorizados pelos currículos escolares.

O Currículo e a Base em Questão

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem significado e uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2005).

Nesse sentido, é necessário entender as relações de poder e saber imbricadas nas políticas curriculares atuais, que tem se configurado a partir de postulados universalizantes e de instrumentalização do conhecimento, com ênfase em disciplinas vinculadas à avaliações em larga escala.

Para Bonamino e Sousa (2012), há uma tendência universalista das propostas curriculares, reforçada por um consenso em escala mundial, no qual o currículo de cada país é comparável aos dos outros países.

A compreensão de que o currículo é um produto que possibilita resultados quantificáveis e padronizados implica em um reducionismo do processo educativo enquanto humanizador (CURY, REIS e ZANARDI, 2018).

Segundo Silva (2013), as narrativas contidas no currículo ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, legitimando ou ilegitimando conhecimentos e quais vozes são autorizadas e quais não são, como também, quais grupos podem ou não serem representados.

De acordo com Danelon (2015, p. 235),

O currículo torna-se uma ferramenta poderosa, cujo foco, para além do ensino e da difusão e/ou socialização do conhecimento, é vincular processos que denotam formas de produção de subjetividade. Nessa ótica, o currículo é formador, e, porque não dizer, formatador de maneiras como as crianças são vistas e como elas se veem como pessoas [...].

A partir dos aspectos apontados sobre currículo, é urgente problematizar a BNCC (2018), que tem se pautado no consenso hegemônico de igualdade educacional, consolidando uma política de centralização, padronização e uniformização curricular para todas as escolas brasileiras.

Conforme Cury, Reis e Zanardi (2018, p.71):

A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança e na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. Decisões que deveriam se fundar nos pilares constitucionais de uma sociedade plural e comprometida com a não discriminação e com os valores sociais do trabalho.

A versão final da Base foi resultado das articulações de fundações e institutos privados a saber: Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Fernando Henrique Cardoso, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, entre outros, além de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (BM), que ganharam força na elaboração de políticas educacionais a partir do golpe político-parlamentar-econômico-jurídico-midiático de 2016, que culminou com o *impeachment* da presidenta legitimamente eleita Dilma Rousseff (PT), excluindo as contribuições das universidades, associações de classe e movimentos sociais, pautando-se em uma visão conservadora e gerencialista de educação.

[...] a participação dessas diversas instituições na implantação da BNCC visa nada mais que à manutenção da ideologia hegemônica neoliberal sobre a Educação, delineando a qualidade esperada e como atingi-la e, consequentemente, sobre a formação do cidadão, configurando, assim, a imposição de um novo consenso para o campo educacional (BRANCO *et.al*, 2018, p. 101-102).

A BNCC (2018) ganha destaque nos discursos e nas propostas curriculares, como indutora de uma possível promoção de igualdade educacional, que se baseia no tecnicismo e na meritocracia, representando interesses privados em detrimento do interesse público, atendendo à agenda dos conglomerados empresariais.

Há uma falácia dessa igualdade ao reduzir o currículo a competências e habilidades, sob a forma de direitos de aprendizagem, que nada mais é do que a articulação de conteúdos, com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, às exigências das avaliações standardizadas, que propõe uma educação performática e instrumental, impondo o que deve ser ensinado a cada criança deste país, sem a mínima consideração e visibilidade da infância, sobre como vivem, o que pensam, o que sabem, o que criam, o que fazem os infantes.

A BNCC ao normatizar competências necessárias e os conhecimentos que todas as crianças devem aprender, de acordo com o texto da terceira e última versão, reforça postulados universalizantes e partilha da ideia de neutralidade do conhecimento, reduzindo a educação a uma dimensão instrumental em favor das demandas de mercado. (VIEIRA;FEIJÓ, 2018).

A criança como sujeito social que produz história e cultura é totalmente desconsiderada na BNCC. O que temos é um paradigma universal da infância, em um movimento do devir-ser, para que se torne um cidadão dócil, produtivo e consumidor no futuro, atendendo ao produtivismo econômico do mundo global.

Podemos observar a ênfase na instrumentalização técnica, padronização dos processos de ensino, validação de conhecimentos tidos como universais e estímulo às avaliações em larga escala, com uma cultura de monitoramento,

controle e prestação de contas do serviço público, sendo as crianças primordiais para o processo de qualificação da educação, a partir de sua performatividade e alcance de indicadores de desempenhos.

Sendo assim, a imposição de uma educação da infância que atenda à lógica do mercado, poda o desenvolvimento dos infantes, reduzindo as crianças a sujeitos treináveis, a-históricos e disciplinados, com a determinação de um tempo periodizado que distribui habilidades e competências a serem alcançadas no tempo estabelecido pelas políticas e no tempo das rotinas escolares, que inclusive chega a ultrapassar os muros da escola e invade seu ambiente privado.

O brincar, a inventividade, a experimentação e a criatividade são desconsideradas na Base. Há uma maquinaria que engendra um currículo para a infância pautado só na aquisição de habilidades e competências, em um movimento mecanicista de codificar e decodificar, que atendam à lógica do capital, contrapondo-se à uma educação democrática, emancipatória e libertadora para as crianças.

Pensar Para Além!

A educação exerce um papel importante, como questionadora desta sociedade marcada pela desigualdade social e discriminações de toda ordem, principalmente para as crianças periféricas, oriundas das camadas populares e que hoje são predominantes nas escolas públicas brasileiras. Assim sendo, ainda possui dificuldades de promover uma educação verdadeiramente emancipatória, que vá além da aquisição dos saberes tidos como “universais”, mas que torne as crianças capazes de desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade que a cerca, valorize as especificidades de seu tempo, deem visibilidade ao seu protagonismo para o exercício pleno da cidadania e as reconheça como sujeitos de direitos.

Destacamos a importância de assumir as crianças como sujeitos ativos de direitos no contexto escolar e os avanços de caráter político-social e legal tem reconhecido os infantes como sujeitos de direitos. Entretanto, algumas problemáticas desse lugar da criança, tem contribuído para negar o direito de viver a infância, negando uma proposta específica que valorize a formação em seu tempo humano, tendo uma visão limitada da infância como um tempo de passagem para outros tempos, limitado à aquisição e domínios de competências que são hierarquizados para percursos geracionais mais definidos como a juventude e a vida adulta.

Não obstante, é necessário e urgente que se radicalize as relações democráticas, principalmente com o avanço do conservadorismo, fascismo e fundamentalismo religioso em Estados democráticos de direitos, que influenciam as políticas públicas educacionais e que almeja um movimento de conformação social em uma sociedade desigual. Acreditamos que a formação das crianças para a cidadania e o direito à educação, se articule à realidade social do país.

Nessa conjuntura apresentada, a BNCC (2018) apresenta sérias problemáticas, pelo alinhamento com as avaliações em larga escala, por supervalorizar no currículo oficial a aquisição de conhecimentos específicos e limitados das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sob a falácia dos direitos de aprendizagem. Há um estreitamento curricular, que retira a autonomia das escolas na construção das suas propostas pedagógicas e consequentemente podando a criatividade, a inventividade e a potencialidade da infância.

As crianças ganham um papel central no alcance dos escores impostos pelas políticas de avaliações em larga escala. Para isso, são observadas, controladas, monitoradas, avaliadas e responsabilizadas o tempo todo para cumprir as habilidades e competências delimitadas pela Base e obter êxito nas avaliações estandardizadas.

Destarte, ainda precisamos avançar, destituindo a infância de uma concepção adultocêntrica e colonizadora, onde os adultos colonizam a infância, a partir de uma perspectiva de que ela pertence a um território próprio, definindo, controlando, moralizando e disciplinando as crianças.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

ARROYO, Miguel G. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange Estanislau dos . (et.al.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió, EDUFAL, 2018, p. 27-57.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 de novembro de 2017.

BRANCO, Emerson Pereira (et.al.). **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

BUJES, Maria. Isabel. E. Que infância é esta? In: **Anais 23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. 2018. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CURY, Carlos Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 217-239.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Educação Infantil em tempos da LDB**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002. (Textos FCC).

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

PAGNI, Pedro Ângelo. Um lugar para as experiências e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. PAGNI, Pedro Ângelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (orgs.). Cultura Acadêmica editora, Marília, 2010, p.15-33.

PINO, Angel. Infâncias e Cultura: semelhanças e diferenças. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de (orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2004, p.147-164.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. Currículo, subjetividade e cidadania no ensino fundamental: política para crianças. In: **Cidadania e poesia na escola: essa rima cola**. ALVES, Juliana Carla da Paz; PIZZI, Laura Cristina Vieira; ROCHA, Paula Rejane Lisboa da (Orgs). Maceió: EDUFAL, 2015 p. 11-36.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Karla de Oliveira. **A Prova Brasil e a participação da criança cidadã em uma escola pública de São Miguel dos Campos/AL.** (Tese de doutorado em educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Maceió, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DPA editora, 2001, p. 13-28.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis-RJ: Vozes, p.17-39.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula.** 11ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2013, p.185-201.

SILVEIRA, Gabriela. “Quando a escola é de vidro”: A produção da infância e as relações de poder no contexto disciplinar. In: FERRARI, Anderson (org.). **Sujeitos, subjetividade e Educação.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJÓ, José Roberto de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. **Educação Unisinos** 22(1):35-43, janeiro-março 2018. Unisinos - doi: 10.4013/edu.2018.221.04.

CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nicoli Nascimento Martins

Solange Aparecida de Oliveira Collares

Doi: 10.48209/978-65-5417-054-0

Introdução

Definimos conceito de “rotina” como “caminho já conhecido” (MINI-DICIONÁRIO, 2008, p.277). A partir desse conceito trabalhamos a seguinte problematização: Como se constitui a rotina no cotidiano do berçário (infantil I). A presente pesquisa tem por objetivo elencar os elementos da organização da rotina em na educação infantil; analisar e sistematizar as atividades que são incorporadas na rotina com as crianças de 0 a 1 ano; e, compreender a ação docente na primeira turma da primeira etapa da educação básica.

O primeiro contato dos bebês são suas casas, onde começam suas primeiras experiências, lugar onde o bebê é acolhido com afeto e cuidado, trazendo

segurança, é o espaço em que o bebê se sente confortável, pois lhe é familiar. A partir de todo o contato com esse espaço e com seus familiares, a criança, começa a dar sinais de suas primeiras ações e interações.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e a inserção da criança nesta etapa educativa é facultativo a família. O berçário ou infantil I é a primeira turma, integra a etapa com função social e pedagógica, de cuidado e educação (UJIIE, 2007).

Para Nórnborg (2013, p. 101):

O berçário é considerado espaço coletivo de cuidado e educação, quando as premissas que sustentam a prática pedagógica são a participação e a agência da criança, a construção de processos democráticos e a disposição para o contato com o outro.

O berçário como primeira turma da educação infantil é de livre escolha das famílias e pode atuar em complementariedade a sua ação de formação e educação do bebê. De modo que a educação infantil, de acordo com Cairuga (2015, p. 38), “[...] pode ser vista como parte dessa rede de apoio, se ela, em sua estrutura, conseguir dar sustentação aos anseios da mãe e às necessidades de afeto, cuidados e desenvolvimento do bebê”.

O interesse no assunto surgiu após a produção de um trabalho da disciplina de Estágio Supervisionado da Educação Infantil, voltado ao tema em questão, em que foi possível perceber como as crianças se manifestam em relação às rotinas, o que impõe refletir, buscando sistematizar, questionar sobre planejamento e proposições referentes ao contexto escolar.

Nessa perspectiva muitos questionamentos se abriram: Como cumprir a rotina no berçário, de forma intencional e com propósito pedagógico? Como as professoras podem promover a rotina de forma significativa, que promova o desenvolvimento do bebê? Como elas respeitam o desenvolvimento e as ati-

tudes das crianças? A rotina é apenas o cumprimento de atividades que foram estipuladas pelas professoras? Como as crianças respondem as rotinas?

Para subsidiar o estudo a metodologia seguida foi a bibliográfica, a partir de artigos voltados à Educação Infantil, destacando as rotinas dos bebês nas instituições, livros específicos sobre o conteúdo do berçário, pautando-se em uma pesquisa de caráter qualitativo. Para tanto organizamos a distribuição da nossa pesquisa em três momentos: O primeiro se propôs discutir o berçário como uma instituição dedicada à primeira infância, trazendo características relacionadas a esse espaço e à organização pedagógica. Em seguida, o educar e cuidar dos bebês no berçário, no qual destacamos quais são os direitos de aprendizagem propostos pela base para atender o berçário. Em seguida foram realizados apontamentos sobre a organização do berçário, a rotina, o espaço e a ação docente.

O Berçário e sua Contribuição a Formação e Educação de Bebês

A primeira Infância é o período primordial para o desenvolvimento da criança, pois é a base da Educação Infantil. O berçário é o primeiro contato institucional do bebê, onde se inicia o processo de desenvolvimento da sua aprendizagem, pois o berçário vai além dos cuidados, não tendo somente um fim assistencialista, mas também pedagógico, para que o desenvolvimento ocorra de forma intencional e integral. Pois essa fase e a base para o início, a primeira etapa do desenvolvimento é denominada por Vigotski (Vigotski, 1996) como primeira infância, separada em duas fases, de 0 à 1 ano e de 1 à 3 anos.

É nesta fase que a criança constrói características, habilidades, sendo, pois, um período, considerado crucial que, se bem estimulado, colaborando

assim para o pleno desenvolvimento do indivíduo trazendo impactos positivos para toda a vida.

Essa análise busca como foco a instituição como morada do bebê, lugar de aprendizado, educação, cuidado e o contato humano-social. Para Heidegger (1999, p. 257) “o ser junto ao manual como ocupação, e o ser como co-presença dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação”. Possibilita o desenvolvimento a partir da relação com o espaço e as pessoas, desenvolve o modo de viver juntos, trazendo grandes oportunidades de acolhimento entre as relações dos adultos com os bebês, para que assim possibilitem uma importante segurança na relação da instituição com os alunos.

Nesses primeiros anos, que são essenciais para o desenvolvimento integral da criança, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, onde é o início da inclusão das crianças nas instituições de ensino, como creches e pré-escolas.

Nórnborg (2013, p. 102) salienta que, o berçário é:

[...] lugar arrumado, que permite permanência, estadia. Circunstâncias como possibilidades que são dadas e construídas pelas condições de tempo, de lugar e de modos que fomentam a relação, a participação e a prática pedagógica.

Para os bebês, o berçário é o seu lugar de acolhimento. No momento atual, respeitando o distanciamento e os protocolos de segurança, torna-se necessário, que o berço se torne único para os bebês, para que saibam que ali é o seu lugar, sendo disponível para todos, com seu nome etiquetado, e uma foto, para que a criança saiba se identificar, também os seus utensílios, para que a criança sozinha tenha autonomia de encontrar suas coisas.

O acolhimento da criança pelo professor, se faz em meio à interação, com os outros bebês da turma, dessa forma o berçário precisa ser um lugar de

convivência e vivência com o outro, onde todos aprendem a se auto conhecer e a conhecer o outro, o berçário é um lugar que desperta sentidos, sensações, descobertas; onde os bebês passam a entender o mundo nas suas pequenas experiências diárias na instituição, para que assimilem o seu lugar de morada, a instituição, pois é ela que se dedica a boa parte de sua infância, do seu desenvolvimento.

Nórnborg (2013, p. 106) menciona que “o berçário é lugar de morada e de habitação do bebê que se lança no movimento de relacionar-se e conhecer (se)”.

O berçário deve ter espaços programados para dar à criança oportunidade de se movimentar, interagindo tanto com objetos como com outros bebês. Deve oferecer ao bebê situações desafiadoras, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2007, p. 147).

Algumas sugestões dos espaços programados são; cantinho da história, tapetes de estímulos sensorio motor, espaço exploratório manipulativo, refeitório, lactário, solário, a sala do soninho, que são espaços de estímulos para as crianças. As atividades nessa fase desenvolvem a criatividade e devem ser estimuladas pela mediação da educadora, que é o elo de ligação entre as crianças e o conhecimento. Uma sugestão de objeto pra ser utilizado, em uma atividade é a bolinha (jogar pra cima, pro lado, apertar, esconder...) por isso a importância do suporte do professor nessas horas, para propor atividades que envolvem desenvolvimento psicomotor e global.

A instituição escolar deve contribuir no desenvolvimento da criança, pois a partir do cuidado, na interação, e na educação que lhe são ofertados, busca-se qualificar a formação integral da criança, estimulando a primeira infância, sendo uma instituição que trabalha com a coletividade em uma recreação pedagógica.

Nórnborg (2013, p. 107) afirma que através “do olhar ao gesto: da mão que acolhe ou do sorriso que estimula: do toque que reconhece ao olhar que limita/adverte/orienta,” as atitudes cotidianas, devem refletir o cuidado e a educação, com diferentes métodos, e também com variedades de objetos, visando envolver o bebê em atividades rotineiras de formação plena.

É necessário amparar os bebês, para compreender suas necessidades e as particularidades na fase em que os bebês estão descobrindo seu verdadeiro eu, os outros e o mundo a sua volta, tempo e espaço para novas descobertas que irão fazer parte do seu desenvolvimento, pois, nas suas interações com o mundo, o bebê começa a ter liberdade de explorar o seu espaço, e a partir do concreto, elas irão se desenvolver e aprender (FOCHI, 2015).

As descobertas são simples nas atividades, os bebês estão aprendendo no atendimento de suas necessidades, na expressão corporal, no tocar, em segurar, em apertar, utilizando o concreto para conseguirem explorar tudo que lhe é ofertado. Trabalhar a expressão corporal, partes do corpo e sentimentos são necessários com crianças de 0 a 1 ano, para que estimulem as crianças, com foco no seu desenvolvimento.

No berçário as crianças, precisam de profissionais preparados, que conheçam o mundo dos bebês, os bebês, suas demandas e necessidades, bem como teorias e pedagogias da infância potencializadoras da formação integral da criança.

Trabalhar com as primeiras necessidades (alimentação, sono, higiene) com foco pedagógico, tem desafios, os professores trabalham no contexto do berçário, precisam atuar em aspectos formativos e comportamentais, como as mordidas. Nesta direção, para que a criança compreenda de maneira lúdica que não deve morder, temos por sugestão de contação de histórias Mordida não,

Napoleão! É uma história paradidática que evidencia que não pode morder o colega.¹ Percebemos que a história desenvolve a imaginação das crianças, o cachorrinho personagem da história, deve brincar com seu amigo, sem machucar, o incentivo da leitura é para que as crianças sejam incentivadas a cuidar dos seus amigos, abraçando, com beijo na bochecha, para que a criança entenda que morder dói.

Trabalhar o desfralde com as crianças no berçário é primordial, para o desenvolvimento dos bebês, após analisar um vídeo na plataforma do Youtube, “no link; <https://youtu.be/dgwlpuSjClc>”², o CMEI Maria da Conceição Carvalho, fez um trabalho na temática do desfralde, em cujo documentário, os docentes incentivam as crianças a perderem o medo de ir ao banheiro. De maneira natural, pensando nas crianças como foco principal, no vídeo a boneca Mariazinha, foi levada pra sala junto ao pinico, para demonstrarem através da história que é possível perder o medo, de fazer o xixi no pinico. A criatividade na contação de histórias é uma grande aliada no processo educativo e formativo de bebês, de modo que:

[...] todos os educadores que trabalham com o cuidado de crianças precisam entender a importância educacional de seu trabalho, para que as experiências das crianças pequenas, das quais eles cuidam, sejam não somente satisfatórias em si mesmas, mas promovam qualidades como curiosidade, criatividade, concentração e persistência em face de dificuldades, o que será útil a elas nos anos seguintes na escola (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006, p. 27).

Os professores trabalham em conjunto com o espaço e o tempo em que as crianças estão na creche, pois a partir disso o foco serão os bebês. Os professores estão mediando, e a troca que foi realizada com os pais entre as devolutivas

¹ Para mais detalhes da proposta, história e interação didático-pedagógica visite ROSSET, Joyce. Mordida Não, Napoleão: In: Blog tempo de creche. 2014. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/> Acesso em: 07/02/2022.

² CMEI de Lavras realiza desfralde de maneira lúdica, disponível em; <https://youtu.be/dgwlpuSjClc>, acesso em: 10/02/2022.

das crianças, o planejamento, a organização, auxiliando no desenvolvimento pedagógico das crianças.

A rotina que está em constante mudança, deve ser flexível para os bebês. Necessário, também, que todos tenham um olhar voltado a cada bebê e suas necessidades, pois, a partir disso, podem-se esperar grandes respostas das aprendizagens dos bebês, pelas experiências vividas.

Dá-se prioridade as ações relacionadas ao estado físico do bebê: sono, fome, cuidados corporais e ações educativas que promovam o seu desenvolvimento em termos de movimentação, expressão gestual, verbal e exploração segura do ambiente e dos materiais (CAIRUGA, 2015, p. 173).

As propostas de aprendizagem devem ser planejadas, pois os bebês não participam sempre ativamente de atividades muito elaboradas, apesar de poderem aprender muito mais com as suas necessidades; os sentimentos dos bebês, se expressam melhor quando eles estão juntos, em uma sala do berçário: se dois começam a chorar, a maioria dos bebês continuam o choro junto. Em geral, os sentimentos são muito cruciais nessa fase, e sua expressão permite maior compreensão do que ocorre com elas, por isto é substancial acolher o bebê em suas necessidades com cuidado e educação.

Cairuga (2015, p.177) menciona “[...] nem tudo que pensamos em fazer é realmente feito no dia ou na semana em que planejamos fazê-lo, os únicos momentos certos de cada dia, então, são a chegada, a saída, as refeições.”

Percebemos que os bebês estão em constante evolução, todos os dias, eles demonstram suas necessidades, o que querem, seja pelos sentimentos, pelas ações, os docentes precisam de um olhar atencioso, e acompanhar/observar atentamente as crianças, buscando estimular as experiências vividas no berçário.

Uma das experiências durante a rotina no berçário, é a alimentação, horário crucial e de necessidade do bebê, uma rotina dinâmica pode envolver músicas, histórias para que os bebês tenham autonomia de identificar a hora do lanchinho, as crianças são admiradoras da música e ela pode ser uma aliada de acolhimento alimentar e em outras situações de aprendizagem. O momento da alimentação faz parte do desenvolvimento dos bebês, por isso, é necessário estimulação, para que eles explorem os alimentos, (pegar, amassar, morder) o cheiro, as texturas, os gostos, podem ser estimulados no horário do lanchinho.

A hora do soninho é outra experiência vivida pelos bebês no berçário, a sala do soninho deve ser organizada, com músicas de ninar, com os berços arrumados, com as cobertas, cheirinhos, de cada criança para poderem descansar.

Alguns dormem, outros relaxam. Os bebês, portanto não são obrigados a dormir, pois essa é uma questão fisiológica: se eles se sentirem necessidades de dormir antes ou depois desse momento, serão respeitados, ficando um adulto com eles até adormecerem (CAIRUGA, 2015, p.179).

O sono é um momento para os bebês relaxarem, se colocando no berço com carinho, com as músicas para auxiliar no soninho. A autora acima cita a importância de serem respeitadas as necessidades dos bebês, pois nem todos dormem; alguns brincam e não querem deitar, as professoras cientes disso, e podem oportunizar outras atividades calmas para as crianças que não dormiram, com histórias, brincadeiras, para estimular o momento que continuam acordadas.

Educar e Cuidar dos Bebês no Berçário

A partir do berçário que os bebês começam a se desenvolver, se conhecer, por isso todas as atividades, e as necessidades de cada criança podem sim ter foco pedagógico, através de estímulos no banho, na hora da troca, com histó-

rias na hora do lanchinho, todos os momentos disponibilizam oportunidades de aprendizagem para as crianças.

A educação infantil trilha a procura de estratégias capazes de garantir o cuidar e o educar da infância, tendo em vista atender às necessidades do corpo e mediar o desenvolvimento sociocultural das crianças desde o nascimento, assegurando-lhes o tripé de direitos que se esboça para esta etapa da educação, o direito a brincar, criar e aprender (UJIE, 2007, p. 252).

A criança é um sujeito de direitos, que devem ser respeitados, pois a instituição deve garanti-los, para que as creches cuidem educando, pois o ato de ensinar, diz muito sobre o cuidado, para um melhor desempenho de todas as crianças.

Ujiiie (2007) pontua que “crianças bem pequenas” não capazes de realizar sozinhas, ações individualizadas de cuidado. Assim, o cuidar e o educar, nessa fase, aspiram, portanto, atenção especial do adulto educador. É relevante apontar que a criança requer estímulos, aprender brincando, se divertindo, tendo respeitadas suas necessidades e seus processos pedagógicos, o berçário deve ser um lugar de brincar, pular, rolar, experimentar, gritar, sorrir, chorar, pois todos os momentos do dia têm oportunidades de aprendizagem, até mesmo no banho, no lanchinho, e no horário do soninho, os estímulos devem sempre ser explorados pelas crianças.

O papel do profissional de educação infantil é ser um incentivador e estimulador do aluno, mediador do conhecimento, criando possibilidades de compreensão, e aprendizagem, bem como construção do conhecimento de forma interativa e formação de vínculo. (UJIE, 2007, p.255).

O educador vai mediar os seus saberes e conhecimento, e também entender quais as necessidades da sua turma, de cada aluno, para que planeje possibilidades de estimular a aprendizagem, de ter bons resultados a partir de seu trabalho e de seus conhecimentos. É importante sempre lembrar que o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança na educação infantil.

Segundo Ujiie (2007, p. 255) “[...] A função do educador concretiza em si, a função de educar+ cuidar, não havendo privilégio maior ou menor entre uma função e outra.” É essencial um educador preparado, para que incentive e estimule a todas as crianças, pois a partir do seu conhecimento e do seu planejamento de uma rotina no berçário, feita para cumprir um propósito pedagógico, pode conseguir atingir a todos os seus objetivos.

A educação infantil é espaço de cuidado e educação e o bebê, as crianças bem pequenas e pequenas precisam se sentir acolhidas. Assim, Ujiie (2007, p. 257) afirma:

Cuidar é antes de tudo uma ação, uma atividade, um ato relacional, no qual existe um profundo envolvimento que atinge tanto quem cuida, quanto quem é cuidado. Nesse contexto, confiança exerce papel fundamental, pois é nos primeiros contatos com o adulto que tem início o desenvolvimento da inteligência e da personalidade.

O educador é um incentivador, que irá valorizar a todas as conquistas do bebê, por isso está junto para auxiliar no desenvolvimento da criança, o cuidado pode e deve envolver a ensino- aprendizagem, para que assim o educar e o cuidar andem juntos.

Atualmente essa concepção de atendimento tem se modificado em todo o mundo, de meramente assistencialista para uma busca de qualidade e atendimento integral das crianças, levando em conta uma concepção em que o cuidar não acontece sem o educar (CAIRUGA, 2015, p. 38).

O contato com os adultos, já é em si uma ação do cuidar, e esse cuidado é crucial, para que as crianças passem a se desenvolver, e aprenderem, em atividades cotidianas e educativas/formativas.

Ujiie e Pietrobon (2007) além de considerarem rotina como aspecto importante da educação infantil, consideram a organização espacial da sala referência (sala de aula) em prol da aprendizagem lúdica desde o berçário, e, o fazem pensando num arranjo estrutural em área movimentada – atividades

interativas e de movimento (brinquedoteca, jogos de construção, caixa musical/orquestra, camarim das fantasias, espaço de faz de conta etc); área semimovimentada - atividades ação e concentração (roda de conversa, contação de história, fazer artístico, jogos pedagógicos, quebra-cabeça etc); e, área tranquila – atividades de calma e atenção (biblioteca, cantinho da leitura, coleção, canto do descanso etc).

Atualmente, os professores do berçário, elaboram suas atividades com base nas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018) para garantir todos os direitos das crianças, respeitar suas individualidades e respeitar a faixa etária em que estão inseridos. Com foco nesses direitos, procuramos analisar documentos importantes que asseguram os direitos de aprendizagens na Educação Infantil.

As crianças aprendem com suas próprias brincadeiras, nas quais a imaginação sempre será aliada no processo metodológico, em busca de descobertas do seu mundo. No documento BNCC (BRASIL, 2018) encontramos os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil” que são:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades,

emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p. 34).

Esse documento ampara o papel das creches como estabelecimentos nos quais devem se desenvolver os direitos de aprendizagens, para que se garanta desenvolvimento cognitivo da criança, levando-se em conta a faixa etária de cada turma.

A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem em uma situação de socialização estruturada. As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018, p. 32).

Outro documento importante a ser mencionado são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que apontam a importância de que desde o berçário:

A proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com as outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Para garantir esses direitos, é fundamental organizar o tempo e o espaço, de forma que sejam garantidas oportunidades de oferta de novas experiências, visando atingir os objetivos da instituição de desenvolvimento integral da criança.

Organização do Berçário e a Rotina de/para Bebês

A rotina é uma ferramenta de aprendizagem e de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI):

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas (BRASIL, v.1, 1998, p.54).

É necessário um espaço pedagógico para os bebês, para organização da rotina em um ambiente para estimular de forma pedagógica, por isso é importante conhecer e compreender o grupo de crianças com o qual estamos trabalhando, para que assim possamos organizar a rotina considerando a subjetividade de cada criança e suas limitações. Se não houver o conhecimento dos bebês não há como pensar em atividades que estimulem o desenvolvimento deles.

Com a organização da rotina a criança passa a assimilar o tempo por meio das atividades propostas pelos professores, portanto, é uma aprendizagem, ou prática na qual a criança passa a desenvolver a noção do tempo.

O espaço é o retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis) e organização (dos materiais) a nossa maneira de viver esta relação”. (FREIRE, 2004, p. 96).

Observa-se que a rotina faz parte do cotidiano das crianças que convivem no CMEI, por isso a importância dos docentes para mediar às atividades, envolvendo atividades livres, e também mediadas, para que assim consigam significativas oportunidades pedagógicas, no espaço do berçário.

O espaço do berçário é um lugar de co-construir, mas, muitas vezes, é algo repetitivo. Uma das coisas que podemos notar é que quase todos os espa-

ços são semelhantes, mínimas coisas se alteram de um CMEI para outro. Entretanto, o espaço deve ser um lugar de brincadeiras e de estímulos, para os quais as crianças vão dando respostas; elas interagem, buscam seus pares, procuram um ambiente livre, com novidades. Na educação infantil devemos priorizar o brincar, pois elas querem se divertir, querem descobrir, nada é mais educativo do que aprender brincando.

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (BARBOSA, 2006, p. 201).

As crianças mudam os espaços quando estão interagindo, com suas criações, imaginações, elas criam novas brincadeiras, novos brinquedos. O docente está ali pra mediar o meio em que a criança está inserida com as oportunidades que serão ofertadas, ele dará todo o suporte à criança.

Esse suporte só funcionará se o educador tiver um planejamento diário, com objetivos específicos, para serem atingidos no dia a dia, aliado a rotina de forma intencional, para que ocorra a aprendizagem, mas tendo flexibilidade caso ocorra algo novo no espaço-tempo do berçário.

Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de um planejamento de atividades de rotina, pois, a partir dele, o educador identifica os desafios, e as suas metas, seus objetivos, as necessidades e dificuldades de cada criança sem precisar ser repetitivo. Poderá preparar atividades simples, mas interessantes, pois elas aprendem de uma maneira natural divertida, alegre, sem precisar forçar.

Ao destacar sobre o espaço/infraestrutura podemos imaginar que muitos espaços, têm condições precárias, falta de recursos, falta de um olhar voltado

para a necessidade de determinada sociedade inserida ali. Os bebês e as crianças pequenas têm direitos de um lugar higienizado, com um grande espaço pra correr, brincar. O parque é necessário, é uma ferramenta pedagógica; sala do soninho; lactário, refeitório, banheiros, são direitos a serem buscados para garantir um espaço ideal para o desenvolvimento das crianças. Elas têm direito a um ambiente acolhedor, que busque assegurar o atendimento de todas as suas necessidades, para as estimular e para que consigam expressar todas as suas dificuldades e conquistas, sendo necessário também, promover o desenvolvimento da autonomia para a criança, na realização de atividades do seu cotidiano.

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte (BARBOSA e HORN, 2001, p. 67).

A organização do espaço e do tempo representam um trabalho conjunto, pois buscam o processo pedagógico como meta, conhecer a turma, as individualidades de cada criança, de forma que os educadores consigam planejar a partir das suas necessidades identificadas, e aproveitar o seu espaço e tempo, para que realizem um trabalho educativo intencional (UJIIE e PIETROBON, 2007).

Cabe aos educadores mediar rotinas diárias, para as crianças, com oportunidades de aprendizados, só precisamos dar o suporte para que elas se sintam livres para conquistar suas identidades e sua própria autonomia.

Considerações Finais

A rotina é primordial para auxiliar no dia a dia das instituições. A partir dela é possível planejar atividades para que o foco principal seja o desenvolvimento integral dos bebês, pois são processos que se tornam únicos a cada criança, naquele momento em que estão inseridos, para que assim passem a constituir a rotina no cotidiano do berçário, pensando nos direitos de aprendizagem a ser garantidos a todos.

O berçário é parte da primeira infância, e nessa fase ter uma rotina planejada e organizada, é necessário para auxiliar na aprendizagem dos bebês, portanto as rotinas são para oportunizar aprendizagem na educação infantil, para estimular as experiências vividas pelas crianças no berçário, com interações com os outros colegas, no brincar, e também nas suas necessidades fisiológicas.

Os bebês matriculados na educação infantil passam a conviver na instituição a maior parte do tempo, de segunda a sexta, e nesse período a criança vai ser criança em todo seu tempo no ambiente escolar, e vai ter múltiplas oportunidades e de forma natural de desenvolver sua aprendizagem.

Consideramos que a rotina é essencial quando planejada de maneira correta, pois é fácil perceber que uma rotina mecanizada não estimula no desenvolvimento dos bebês.

Portanto, por meio deste estudo, foi possível demonstrar como a rotina é uma grande aliada da aprendizagem e que o planejamento auxilia em uma organização pensada para bebês, e também crianças pequenas e nas suas necessidades, para que elas sempre sejam estimuladas de maneira intencional em prol da formação integral.

Referências

BARBOSA, Maria C. S. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>. Acesso em 10/02/2022

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. Elise. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP9, Brasília-DF: CNE/MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. v.1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: Imprensa Oficial, MEC, 2018.

CAIRUGA, Rosana Rego. A escola como rede de apoio à família do bebê. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

CMEI de Lavras realiza desfralde de maneira lúdica, disponível em; <https://youtu.be/dgwlpusjClc>, acesso em: 10/02/2022

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

FOREST, Nilza Aparecida. Cuidar e Educar: perspectiva para a prática pedagógica na educação infantil. **Instituto Catarinense de Pós-Graduação**. Disponível em: <https://www.gastaoguimaraes.com.br/site/wp-content/uploads/2020/03/cuidar-e-educar.pdf> Acesso em: 09/04/2021

FREIRE, Madalena. Espaço e vida. In: MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papyrus, 2004, p. 95-98.

FREIRE, Madalena. **Rotina e construção do tempo na relação pedagógica.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferência.** 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

GOLDSCHMIED, Elinor. JACKSON, Sônia; **Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MINIDICIONÁRIO prático: língua portuguesa: A/Z. São Paulo: DCL, 2008.

NORNBERG, Marta. Do berço ao berçário: A instituição como morada e lugar de contato In: **Pro-Posições.** v. 24, n. 3 (72), p. 99-113, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NfTvh5mjBsXkntQJBhvy75D/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 09/04/2021

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco.** Campinas, São Paulo: Papyrus 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UJIE, Nájela Tavares. **Educar e cuidar, cuidar e educar: Desafios da educação infantil.** In: MARGARETH. Educação e alternidade. Guarapuava/Irati: Unicentro, 2007, p.302

UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. A prática educativa na educação infantil: organização do tempo/espço. In: **Revista Espaço Pedagógico.** v. 14, n. 1, Passo Fundo, p. 231-240, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7695/4528> Acesso em: 29 ago. 2022.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

CAPÍTULO 4

A MÚSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Bruna Rossatto Gomes

Aline de Novaes Conceição

Doi: 10.48209/978-65-5417-054-4

Introdução

Para além do espaço escolar, a criança tem contato com os sons em suas vivências diárias. Todavia, ao frequentar a escola, especificamente a Educação Infantil, pode ser o primeiro contato que a criança experimentará os sons de forma sistêmica e intencional.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é normatizada pela *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)* em que é apresentado que a finalidade dessa etapa, consiste no “[...] desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade [...]” (BRASIL, 1996, p. 11).

Com a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, (BRASIL, 2017) é reafirmado que a Educação Infantil, precisa ser desenvolvida com metodologias

que considerem que a criança é um sujeito ativo que tem como eixo para a aprendizagem, as interações e as brincadeiras. Assim, é necessário que o (a) educador (a) enfatize experiências e espaços que promovam interações que possibilitem que os educandos possam brincar, expressar seus sentimentos, emoções, pensamentos, necessidades e desejos.

As experiências na Educação Infantil, precisam ter como objetivo a garantia dos direitos de aprendizagem a partir das interações com pessoas, ou instrumentos do mundo real, com o qual possibilite a elaboração de significados, sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Com isso, considerando que a Educação Infantil deve ser realizada a partir da busca da formação integral da criança, emerge a questão problema: A música contribui para a formação integral de crianças na Educação Infantil? A hipótese que conduziu o desenvolvimento do estudo, é que há grandes contribuições da música para o desenvolvimento das crianças na perspectiva integral.

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais, científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança, o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2017).

Com base nessas experiências, os educandos podem se expressar por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (BRASIL, 2017).

Assim, o objetivo geral do estudo, cujos resultados estão apresentados neste capítulo de livro, consiste em localizar textos em que há a relação da

música e a Educação Infantil e o específico consistiu em identificar práticas para o trabalho com a música na primeira etapa da educação básica.

Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental. Consultando o catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e o acervo da Biblioteca da Faculdade do Interior Paulista (FAIP) todos disponíveis *on-line*. Além disso, também foram buscados textos nas referências dos estudos localizados sobre a temática.

Foram selecionados os textos mais recentes, publicados nos últimos 10 anos sobre a música e o desenvolvimento em crianças na Educação Infantil e sobre as práticas de música nessa etapa da educação básica.

Dados Levantados pela Pesquisa

Na busca de estudos no portal Capes, foram utilizados os descritores “Música e Educação Infantil” e localizados 20 (vinte) textos, dos quais, 8 (oito) estudos foram selecionados por abrangerem os critérios expostos. A seguir, apresentam-se esses estudos pela ordem alfabética dos títulos:

Quadro 1 - Textos sobre música e educação no *site* da Capes

AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVO(S)	METODOLOGIA	RESULTADO(S)
Lino (2015)	<i>Abracadabra: o encontro de bebês e crianças pequenas com a música</i>	Acompanhar os ruídos e sons elaborados pelos educandos a partir do ensino da música para crianças de 8 meses a 3 anos de idade em escolas de Educação Infantil.	Pesquisa de campo.	Compreensão dos sentidos e desejos pela música como fator estimulante para o desenvolvimento e descobertas do educando.
Silva (2016)	<i>A música na escola e seu papel pedagógico na Educação Infantil</i>	Analisar práticas musicais de docentes na Educação Infantil.	Pesquisa bibliográfica e entrevista com professoras de uma escola de Educação Infantil.	A música contribuiu para o desenvolvimento integral das crianças, especificamente nos aspectos cognoscentes e afetivos.
Fritsche (2018)	<i>A música no desenvolvimento da criança de 3 a 4 anos na Educação Infantil</i>	Compreender a música como contribuinte para o desenvolvimento de crianças de 3 a 4 anos de idade	Pesquisa bibliográfica e estudo de campo.	O ensino da música é recente, principalmente na Educação Infantil, contudo, é compreendido que a música auxilia no desenvolvimento.

<p>Silva, Lima e Jung (2019)</p>	<p><i>Cantar, divertir-se, aprender: um relato de experiência docente com música</i></p>	<p>Discorrer as contribuições da música enquanto ação favorecedora da aprendizagem.</p>	<p>Relato de experiência.</p>	<p>Define que além do aprendizado, é importante propiciar mudanças internas nos educandos que é possibilitada pela música.</p>
<p>Cortonezi e Alexandre (2013)</p>	<p><i>Educação Infantil: a música como instrumento pedagógico</i></p>	<p>Analisar a prática docente e o ensino da música como instrumento pedagógico.</p>	<p>Pesquisa de campo.</p>	<p>Não é frequente a utilização do recurso musical para fins pedagógicos em Escolas de Educação Infantil e na maioria das tentativas, foram cessadas as oportunidades de manifestações de ideias e expressões dos educandos.</p>
<p>Santos, Tlaes Jefferson e Lima (2018)</p>	<p><i>Musicalização na Educação Infantil: “O choro” como um ritmo brasileiro e ferramenta de linguagem no processo de ensino/aprendizagem</i></p>	<p>Analisar conceitos de musicalização e do ensino música na Educação Infantil.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica.</p>	<p>Desvela-se duas vertentes pedagógicas: uma que precede o ensino da música como conjunto de técnicas, e a outra que valoriza a arte musical como instrumento de desenvolvimento.</p>

Souza (2020)	<i>Musicalização na Educação Infantil: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular</i>	Analisar a inserção da educação musical como proposta motivacional de expressões das crianças em sua infância.	Pesquisa bibliográfica.	Considera que a musicalização na Educação Infantil apresenta como possibilidade o desenvolvimento potencial das crianças nas mais singelas tenuidades da música.
Carvalho (2015)	<i>Música na escola: contribuição no desenvolvimento da memória e imaginação da criança</i>	Discutir a música em espaço escolar e a contribuição no desenvolvimento da memória e imaginação de crianças bem pequenas.	Estudo de caso, em uma escola de Educação Infantil.	A música é uma possibilidade de trabalho pedagógico em conjunto com o método lúdico como meio de desenvolvimento de ensino e aprendizagem em crianças bem pequenas.

Fonte: as autoras.

No *site* da biblioteca Scielo, ao digitar os descritores “Música e Educação Infantil”, foram localizados 5 (cinco) estudos acerca da temática, no qual, 2 (dois) foram selecionados devido os critérios mencionados e serão apresentados a seguir:

Quadro – 2 Textos sobre Educação Infantil e música no *site Scielo*

AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVO(S)	METODOLOGIA	RESULTADO(S)
Teixeira e Barca (2019)	<i>A organização do meio social educativo para a criação musical na Educação Infantil</i>	Discutir a organização do meio social educativo para a criação musical na infância.	Pesquisa bibliográfica, e estudo de campo com análise a partir da microgenética de Vygostky.	A organização do meio social pela professora com interações entre objetos e pessoas, possibilitou o desenvolvimento da criação musical.
Medina (2017)	<i>As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil</i>	Verificar a expressão corporal baseada na escuta musical e na representação e expressão corporal das crianças da Educação Infantil, baseada na relação entre a caixinha de música e a livre expressão como forma de linguagem e de comunicação.	Estudo qualitativo-descriptivo com o registro da expressão corporal de cada criança na faixa etária média de 5 anos.	Compreensão do movimento e expressão corporal como o desenvolvimento integral das crianças para suas ações no mundo, estando além de apenas coreografias.

Fonte: as autoras.

Ao consultar o acervo da biblioteca da instituição FAIP, também foram utilizados os descritores “Música e Educação Infantil”, sendo localizados e selecionados 2 (dois) estudos, a serem expostos a seguir:

Quadro 3 – Textos sobre Educação Infantil e música no Acervo da FAIP

AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVO(S)	METODOLOGIA	RESULTADO(S)
França (2018)	<i>A importância da música no desenvolvimento da aprendizagem</i>	Identificar a evolução do perfil da música na história do ser humano e listar as principais contribuições da música no desenvolvimento humano, especificamente para a criança.	Pesquisa bibliográfica.	A música foi compreendida como instrumento para o desenvolvimento das crianças.
Malhado (2017)	<i>A música na Educação Infantil e suas contribuições</i>	Investigar as contribuições da música na formação, de hábitos e atitudes na Educação Infantil, propondo pesquisar a música no meio cultural em que a criança está inserida.	Pesquisa bibliográfica.	A música apresentou benefícios intelectuais, sensoriais e emocionais.

Fonte: as autoras.

Com base na análise dos quadros apresentados, é importante destacar a relação dos estudos com a compreensão de que a música é importante para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Resultados e Discussão

É comum a definição de que a música é um elemento artístico que se apresenta em combinações de sons e silêncios, sistematizando harmonias rítmicas, contudo, Cage (1985) menciona que a:

[...] música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo.[...] Com sua recusa a qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido a própria vida [...] (CAGE, 1985, p. 5).

Pitágoras defendia que os acordes possibilitavam reações no organismo humano, assim, demonstrou que “[...] a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, [...] [mudaria] padrões de comportamento e [...] [aceleraria] o processo de cura.” (BRÉSCIA, p. 31, 2003).

Para o filósofo Platão, a música formaria o caráter moral e ético do educando, podendo ser utilizada para formar os conhecimentos do bem e do mal. Assim, a música seria utilizada para a formação de comportamentos tidos como benéficos para a sociedade (MESTI, 2012).

O trabalho com a música, pode ser realizado desde a Educação Infantil. Vale destacar, que essa etapa da educação também precisa ter um currículo com saberes intencionais e sistematizados. Mas o que seria currículo? Segundo a *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil* (DCNEI) currículo envolve:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASÍL, 2010, p. 88).

O cunhar da BNCC (BRASIL, 2017) prevê a organicidade da Educação Infantil por cinco campos de experiências, a saber: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”.

A música está diretamente relacionada com o campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”. Em relação a esse campo evidencia-se que aborda:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. (BRASIL, 2017, p. 41).

Desse modo, não há uma disciplina ou área de conhecimento para tratar do ensino de música na Educação Infantil, mas um campo de experiência que enfatiza vivências variadas com a música e para além da música.

A música deve ser trabalhada desde os bebês, considerando o defendido por Souza (2020, p.11), que a “[...] iniciação do bebê em um ambiente musical é de suma importância para a apropriação da Música enquanto linguagem expressiva da criança [...]”. De acordo com Cortonezi e Alexandre (2013, p. 6) a:

[...] música deve fazer parte do cotidiano da escola, todos os tipos de música, pois ela contribui para a formação integral da criança com ludicidade. A maioria das crianças gosta de cantar, dançar, saltar, pular. Estão em fase de crescimento, cheias de energia para gastar, o professor deve aproveitar essa energia para a aprendizagem.

Assim, constata-se a valorização e necessidade da música no ambiente escolar, a fim de proporcionar vivências que desenvolvam as crianças em suas máximas potencialidades humanas.

É importante destacar que “[...] a criança filtra a influência que o meio exerce sobre ela, a partir de sua situação social de desenvolvimento, ou seja, da experiência por ela acumulada que é internalizada sob a forma de qualidades humanas em desenvolvimento [...]” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 4).

Nesse sentido, a Educação Infantil deve proporcionar vivências de descobertas para as crianças, a fim de se apropriarem cada vez mais das funções psicológicas humanas que possibilitam o conhecimento do mundo e a humanização, que como tal gerará desenvolvimento. Considerando que se aprende e desenvolve-se e não o contrário.

A música proporciona caminhos para as práticas pedagógicas, possibilitadoras de um ensino mais criativo, atraente e abrangente às crianças. Segundo Zagonel (2012) a forma que o mediador aborda a música dentro do contexto pedagógico deve ser identificado não só pelo conhecimento dos métodos teóricos, mas também e principalmente pela prática de transformar, de crescer, amar, respeitar as crianças e possibilitar que vivenciem a musicalização dentro de si.

É necessário que o (a) educador (a) não trabalhe com a música apenas com um o formato, mas que crie e reinvente estratégias musicais atribuindo contribuições para seus respectivos desenvolvimentos. Lembrando que a

[...] criação musical deve ser o ponto central do processo de ensino e aprendizagem ou de prática musical. Mais do que o aprendizado ou a execução perfeita de exercícios e músicas, o importante é propiciar, por meio da musicalização, modificações internas que levem ao crescimento do indivíduo [...] (ZAGONEL, 2012, p.17).

Dessa forma, entende-se que a música apresenta muitos benefícios e perspectivas para a formação integral da criança, possibilitando que possa criar e desenvolver seus próprios conhecimentos diante das vivências relacionadas com essa temática.

Práticas para o trabalho com a música na Educação Infantil

A partir da pesquisa bibliográfica realizada e apresentada na discussão deste capítulo, foi possível verificar algumas práticas para o trabalho com a música na Educação Infantil. Dentre essas, destacam-se as apresentadas por Medina (2017), Carvalho (2015) e Silva; Lima e Jung (2019).

Medina (2017), utilizou caixinha de músicas infantis para que crianças de 5 anos livremente elaborassem coreografias. Nesse momento, algumas crianças foram mais tímidas e outras mais desinibidas, o que possibilitou a conclusão de que a

[...] expressão livre para a existência do movimento ou não partiu da escolha autônoma de cada criança ao decidir sobre o que efetivamente queria fazer ao ouvir a música que estava sendo tocada. O empoderamento de crianças sobre suas escolhas não deve, contudo, ser confundido com a ausência de limites em relação ao comportamento de um indivíduo socialmente integrado [...] (MEDINA, 2017, p. 11).

Na BNCC (BRASIL, 2017, p.40), na seção relacionada com a Educação Infantil, há seis direitos de aprendizagem, a saber: “Conviver”, “Brincar”, “Participar”, “Explorar”, “Expressar” e “Conhecer-se”. Em relação ao “Expressar”, há que a criança tem direito a se “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”. (BRASIL, 2017, p. 38).

Assim, na proposta apresentada por Medina (2017), pode-se perceber que a autonomia da criança se faz presente como principal fator para o conhecimento sobre si e o que acontece a sua volta.

Com Carvalho (2015) é possível visualizar práticas em uma escola regular que traz o ensino com música como meio para ensinar outros conteúdos, como quando a educadora realizava a leitura cantada do calendário juntamente com os educandos. Correia (2003, p. 84-85) defende que a música

[...] é componente histórico de qualquer época [...] O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras.

Silva, Lima e Jung (2019), a partir de investigações proporcionadas pelo trabalho com a metodologia dos projetos, buscaram o conhecimento de músicas típicas da região em que residiam. Além disso, analisando as redondezas da região, compreenderam que ocorreram vários acidentes de trânsito e como início da semana do trânsito, trabalharam a importância da sinalização e os cuidados que deveriam ter em meio as movimentações de automóveis na rua e logo após utilizaram a música infantil denominada *Atravessar a rua*², criando uma coreografia em conjunto (SILVA; LIMA; JUNG, 2019).

Em uma terceira proposta de atividade foi utilizada músicas com o tema gerador *Família* dos Titãs para a compreensão do universo de variedades dos membros da família. Para isso, usaram um quadro para demonstração de imagens e fotografias de diversas configurações familiares, para além da família tradicional (pai, mãe e filhos).

É importante destacar que

² Nessa música é enfatizado o ensino sobre atravessar a rua e respeitar a sinalização.

[...] embora os elementos musicais já estejam presentes na rotina da Educação Infantil, infelizmente, ainda são compreendidos e executados de modo restrito e estereotipado e como adestradores de comportamento, pois muitos profissionais desenvolvem atividades musicais de forma aleatória, descaracterizando a verdadeira funcionalidade que esse elemento proporciona. (ROCHA e MARQUES, 2021, p. 12).

Desse modo, para além de utilizar a música somente nos momentos de guardar brinquedos, andar pela escola, lanche e almoço, é necessário compreender que a música também precisa ser trabalhada como fim, a partir dos objetivos e funções que aparecem na sociedade diariamente, desenvolvendo a expressão dos educandos.

Os (as) educadores (as) também poderá utilizar como meio para o trabalho com outros saberes de forma a possibilitar maior atração e criatividade, ou seja, para compreender os diferentes conhecimentos, acontecimentos e simbologias do cotidiano, contudo, não deixando de ter em mente a importância de também trabalhá-la de acordo com a função social que apresenta.

A música trabalha a interação a partir de suas respectivas emoções e sensações. Assim, seria importante haver momentos específicos para o trabalho com a música na Educação Infantil.

Considerações Finais

Como apresentado, o objetivo geral deste capítulo, consistiu em localizar textos em que há a relação da música e a Educação Infantil e o específico consistiu em identificar práticas para o trabalho com a música na primeira etapa da educação básica.

Localizaram-se textos sobre a temática, que defenderam as possibilidades e contribuições da música para o desenvolvimento integral de crianças na Educação Infantil.

Foi compreendido que há muitas possibilidades para o trabalho com a música na primeira etapa da educação básica de forma que contribua para a formação integral da criança em seus aspectos, físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Longe de querer esgotar essas possibilidades, neste texto, foi demonstrado algumas, não como receita ou manual a ser seguido, mas como descrição com reflexões e análises. Compreendendo que a música pode ser trabalhada como um fim em si mesma ou como um meio para o aprendizado de diversos conhecimentos, assim, é importante que o (a) educador (a) tenha claro o seu objetivo e compreenda a importância do trabalho com a música, buscando o desenvolvimento da expressão e enfatizando a perspectiva da linguagem.

Nesse sentido, é importante destacar que a criança aprende com as interações, com isso, aprende-se e depois se desenvolve, o que justifica que mesmo com o bebê pode-se trabalhar a música.

Compreende-se então que a música pode propiciar diferentes envolvimento com o mundo, no seu desenvolvimento social/cultural, suas noções de corpo e movimentos, em suas expressões e sentimentos. Permitindo que ela seja um meio de comunicação para apresentar manifestações de emoções e conhecimentos.

Por fim, defende-se que educadores (as) da Educação Infantil necessitam compreender a importância do trabalho com a música, para que atenda a possibilidade desta prática em uma dimensão satisfatória na escola. Contudo, é necessário que haja formações contínuas para os educadores (as) sobre o trabalho com a música na Educação Infantil, a fim de que as práticas sejam inovadoras e criativas, considerando a criança como sujeito ativo no processo de apropriação de conhecimentos.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

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

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

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CAGE, John. **De segunda a um ano**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1985.

CARVALHO, Maria Luzeti Coelho de. **Música na escola: contribuição no desenvolvimento da memória e imaginação da criança**. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 23 ago. 2021

CORREIA, Marcos Antonio. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. **Revista Luminária**. n. 6. União da Vitória: Faculdade Estadual de Filosofia, 2003, p. 83-87.

CORTONEZI, Jéssica Priscila. Vieira, ALEXANDRE, Ivone Jesus. **Educação Infantil: a música como instrumento pedagógico**, 2013.

FRANÇA, Paula Renata. **A importância da música no desenvolvimento da aprendizagem**. 2018. 25f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade do Interior Paulista- FAIP, Marília, 2018

FRITSCHÉ, Jackeline Marisa. **A música no desenvolvimento da criança de 3 a 4 anos na Educação Infantil**. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 23 ago.2021

GOMES, Bruna Rossatto. **A música como possibilidade pedagógica para o desenvolvimento de crianças na Educação Infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. 39f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista-FAIP, Marília, 2021.

LINO, Dulcimara Lemos. **Abracadabra: o encontro de bebês e crianças pequenas com a música.** 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MALHADO, Aline Pansan. **A música na Educação Infantil e suas contribuições.** 2017. 24f. Monografia. (Pedagogia). Faculdade do Interior Paulista- FAIP, Marília. 2017.

MEDINA, Alice. **As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil.** 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org/> Acesso em: 24 ago. 2021

MESTI, Diogo Noberto. **O éthos da música e da cidade grega.** 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 31 set. 2021

SANTOS, Alex Stefani dos; TLAES, Jefferson; LIMA, Cláudio de Araújo. **Musicalização na Educação Infantil: o “choro” como um ritmo brasileiro e ferramenta de linguagem no processo de ensino/aprendizagem.** 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 23 ago. 2021

SILVA, Denise Karine. **A música na escola e seu papel pedagógico na Educação Infantil.** 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 23 ago. 2021

SILVA, Mônica Gonçalves da, LIMA, Diandra T. Nunes, JUNG, Hildegard Susana. **Cantar, divertir-se, aprender: um relato de experiência docente com música.** 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 23 ago. 2021

SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferregueti. **Musicalização na Educação Infantil: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular.** 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 23 ago. 2021

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo Barca. **A organização do meio social educativo para a criação musical na Educação Infantil.** 2019 Disponível em: <https://www.scielo.org/> Acesso em: 24 ago. 2021

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo Barca. **Teoria Histórico Cultural e Educação Infantil:** concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In:* COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org). Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 29-40.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com música na sala de aula:** jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. São Paulo: Saraiva 2012.

CAPÍTULO 5

OS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUGESTÕES DE PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS A PARTIR DO CONTO DE FADAS CINDERELA

Mayara Gislaine Bedritchuk Furlan

Caroline Elisabel Blaszkó

Doi: 10.48209/978-65-5417-054-5

Introdução

O capítulo traz reflexões sobre a importância da educação infantil e o trabalho com os contos de fadas desde a primeira etapa do processo de escolarização.

Primeiramente busca-se conceituar a educação infantil, que é definida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pelo Art. 29 como a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5

(cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22). Ainda segundo o documento, a educação infantil é oferecida em creches, ou entidades equivalentes para crianças com idade de até três anos e em pré-escolas, para as crianças com idade de quatro a cinco.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que converge com a educação infantil, pontua que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37)

Nossa problemática norteadora consiste em responder à questão: Como os contos de fadas podem contribuir no desenvolvimento integral da criança da educação infantil?

Temos por hipótese que os contos de fadas conduzidos através da interação e brincadeiras entre professor e aluno podem ser aliados para trabalhar os problemas, conflitos internos e sentimentos, podendo fazer reconhecer também possíveis soluções para as dificuldades das crianças. Objetivamos por meio desta pesquisa demonstrar as possíveis maneiras de trabalhar com o conto Cinderela envolvendo o processo ensino-aprendizagem.

A metodologia adotada nesta pesquisa é de cunho teórico-bibliográfico, definida por Gil (2002, p. 44) como “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, de modo a favorecer um conhecimento mais aprofundado do tema.

Desta maneira, o estudo contempla dois momentos, sendo que no primeiro momento abordaremos conceitos e aspectos dos contos de fadas, e no

segundo momento apresentaremos possíveis sugestões de interações literárias para trabalhar com o conto Cinderela na pré-escola.

Contos de Fadas: Algumas Reflexões

Os contos de fadas são definidos por Volobuef (1993, p. 100) como “histórias que constituem um legado da tradição oral popular: narrativas transmitidas de geração a geração durante um longo tempo antes de serem, afinal, coletadas e recolhidas em livros”.

Neste sentido, Bettelheim (2002) explica que os contos de fadas são histórias universais e nelas são apresentadas questões do dia a dia, como os conflitos de poder e a formação dos valores, envolvendo a realidade e fantasia.

Além de serem histórias universais, “os teóricos de todas as áreas concordam que o conto tem origens muito antigas, possivelmente pré-históricas” (MEREGE, 2010, p. 8).

Assim, os elementos dos contos de fadas, segundo Merege (2010, p. 8), foram originários do “imaginário ancestral, povoado de seres mágicos, animais fantásticos, feiticeiros, deuses e gênios, além de um herói (ou heroína) enviado numa jornada que é ao mesmo tempo a busca de um objeto e do autoconhecimento”.

Com relação aos contos de fadas, Griffa e Moreno (2001) apresentam temas que não se referem apenas ao presente tempo e espaço, mas aos personagens que contribuem para que o leitor ou ouvinte da história possa estabelecer aproximações com situações que vivencia no cotidiano e no seu universo individual, que muitas vezes é marcado por conflitos, medos e sonhos, facilitando também o modo de adquirir conhecimentos a respeito de valores.

De acordo com Schneider e Torossian (2009), os contos de fadas não foram sempre histórias que encantavam o público infantil, visto que em tempos remotos eram contados de maneira assustadora.

Destaca-se que os contos antes eram contados sem serem registrados em papéis, e que passaram a ser vistos como gêneros literários partindo das histórias escritas por Charles Perrault, na França, sendo estas amplamente expandidas pelos Irmãos Grimm no século XVIII, na Alemanha. Dessa maneira “surgem os finais felizes, nascem então o gosto pelo maravilhoso, pelo humanismo, confiança e esperança na vida” (LIMA, 2015, p. 24).

Neste contexto, Volobuef (1993, p. 101) comenta que na maioria dos contos as funções dos personagens são divididas por etapas básicas, sendo:

Situação introdutória; Surgimento de um problema (doença, pobreza da família, perda ocasionada pela desobediência a alguma proibição, maldades infligidas pelo malfeitor, tais como rapto, abandono etc.); Procura por solução: protagonista ou “herói” sai em viagem com o propósito de cumprir a tarefa que lhe foi imposta (resgatar a princesa, buscar a água da vida para o rei moribundo, achar um objeto encantando); Submissão a uma prova: o herói tem que mostrar sua humildade, força, inteligência, coragem, astúcia, etc.); Êxito na prova: em consequência de sua boa conduta ou qualidades, o herói conquista a ajuda de um benfeitor (fada madrinha, animal falante) ou adquire um objeto mágico (bolsa sempre cheia de moedas de ouro, chapéu que o torna invisível); Superação da dificuldade imposta pelo malfeitor (que raptou a princesa ou mantém guardada a água da vida): com o auxílio mágico recebido, o herói realiza a sua tarefa; Punição do malfeitor (bruxa, dragão, lobo mau são mortos); Final ditoso: protagonista casa-se com a princesa e/ou enriquece.

Assim, a situação introdutória busca uma forma de facilitar o entendimento da história para o leitor ou o ouvinte, mostrando sempre a ordem cronológica dos fatos, além da representação dos acontecimentos conflituosos envolvendo: amor, ódio, inveja, compaixão, dificuldades econômicas, abandono, viagens e problemas diversos. Para o público infantil, esses acontecimentos e desafios que surgem nas histórias dos contos de fadas propagam conhecimentos e va-

lores, ajudam a lidar com as dificuldades, encontrando soluções e possibilitam formas para distinguir o bem do mal.

Para Coelho (1984, p. 12) a história “[...] é importante alimento da imaginação. Permite a o uso da linguagem, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos”. Ainda conforme a autora, a história transcende a imaginação, influenciando também na construção da personalidade, provocando também encantamento, cativando e envolvendo o público de todas as idades.

Além disso, segundo Bettelheim (2002) os contos podem fazer com que a criança se identifique com o personagem da história, possibilitando inclusive trabalhar de maneira subjetiva situações do contexto. Também, nos contos de fadas o final feliz é capaz de inconscientemente apaziguar as angústias que as crianças estejam vivendo e fazê-las perceber que há saída para as situações conflituosas.

Com relação aos contributos dos contos, Silva (2016) pontua que podem ajudar para o desenvolvimento psicológico das crianças, principalmente na fase do desenvolvimento infantil, apoiando-se em dado advindo da pesquisa que desenvolveu envolvendo a etapa pré-escolar dos Centros Municipais de Educação Infantil no município do Recife/PE, e acompanhando relato de 50 professoras da educação infantil em 10 centros municipais de educação (CMEIs). Mediante estudo, constatou que as crianças da educação infantil são influenciadas pelos contos e que estes podem contribuir para o encantamento pelo mundo letrado e a construção da personalidade, fazendo-as identificar o bem e o mal, influenciando principalmente na afetividade e no imaginário.

De acordo com Ujiie (2017) as histórias têm cheiros, cores, sabores, densidades, ou seja, as histórias não são apenas processos mentais de intelecção,

mas uma fábrica de sentidos e experiências. Portanto, os contos de fadas são uma porta de entrada para o mundo da fantasia, e, em dupla via, são também uma porta de saída para a vida real.

Considerando a importância dos contos de fadas, destaca-se a relevância do professor desenvolver práticas educativas pedagógicas que englobem os contos de maneira educativa, lúdica, criativa, estimulando a imaginação, a criatividade, a curiosidade, envolvendo os alunos e oportunizando espaços para que possam questionar, participar, expor os seus sentimentos, angústias, dúvidas e ansiedades indiretamente, tendo como apoio os personagens dos contos de fadas.

Ação Pedagógica: O Conto de Fadas Cinderela

Neste tópico, apresentamos possíveis atividades e práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir do conto de fadas Cinderela, enfatizando suas contribuições e seus reflexos no desenvolvimento integral da criança.

Compreende-se que foi através do tempo e do modo como as histórias iam sendo recontadas que os contos de fadas foram ganhando novas formas e contextos, tornando-se histórias agradáveis para todo tipo de público leitor, principalmente para as crianças.

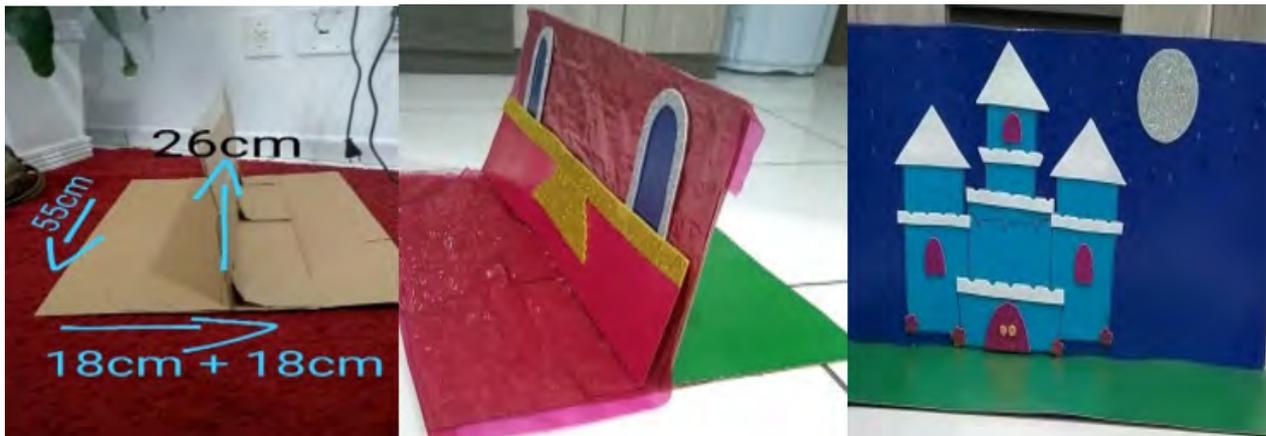
Dessa maneira, os contos trazem benefícios para o público infantil, podendo despertar o encanto pela leitura, desenvolver a imaginação e a construção de valores. Portanto, a opção em abordar o conto de fadas Cinderela tem correlação com auxiliar a criança a entender a vida fraternal, diferenciar o bem e o mal, aprender valores como a educação, bondade, resiliência, igualdade e trabalhar os seguintes sentimentos: inveja, alegria, tristeza, raiva, ansiedade, esperança e amor.

Dentre muitas versões dessa história, escolhemos expor a versão do conto de Cinderela da obra de Charles Perrault, traduzido por Maria Luiza X. de A. Borges (2010). Na obra literária Cinderela percebemos algumas situações envolvendo os personagens que apresentam a inveja, o ciúme, a rivalidade entre os irmãos, entre outros aspectos. Nesse sentido, o conto pode ser explorado com as crianças, para que possam compreender melhor os seus sentimentos. Bettelheim (2002, p. 258) discorre que “para lidar com os sentimentos de inferioridade e desvalorização que surgem nesta época, a criança precisa [...] apreender de alguma forma o sentido destes sentimentos [...]”.

Diante das reflexões supracitadas sobre a relevância do conto de fadas Cinderela, a seguir detalhamos possíveis atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor na educação infantil, as quais podem ser adaptadas para outros níveis de ensino.

Com relação à proposta de atividades englobando o conto da Cinderela, no primeiro momento o professor pode construir de maneira individual ou em conjunto com os alunos os cenários para representar o ambiente da história. Podem-se utilizar diversos materiais como caixa de papelão, E.V.A., papel-cartão, tesoura, bastão de cola quente, régua, papel celofane ou outros materiais, inclusive recicláveis.

Figura 1 – Cenário Conto de Fadas Cinderela



Fonte: Acervo das autoras, ano base 2021.

Para montar o cenário, podem-se utilizar pedaços de papelão com três medidas diferentes, sendo dois papelões medindo 18cm X 55cm, outro medindo 26cm X 55cm e dois pedaços de papelão com medidas de 15cm X 10cm, que serão utilizados como suporte para firmar a parte do meio do papelão. O professor pode juntamente com os alunos criar diversos cenários de acordo com a história.

Enfatiza-se a importância de as crianças participarem da construção dos cenários, os quais podem ser criados de acordo com os contos e também enriquecidos mediante sugestões e criatividade dos participantes. Os cenários podem ser utilizados para contação da história, reconto pelas crianças e dramatizações, efetivando aproximação e apropriação do enredo pelas crianças, na dinâmica ensino-aprendizagem.

O envolvimento das crianças na construção dos cenários pode contribuir para: a) Desenvolver a imaginação; b) Ampliar as interações com os outros; c) Ter noção de medida; d) Aprender sobre valores; e) Despertar a curiosidade e a criatividade. No segundo momento, podem ser apresentados os personagens que fazem parte do conto da Cinderela e confeccionados no formato de fantoches de vara (figura 2), dedoches ou marionetes.

Figura 2 - Construção de fantoches de vara



Fonte: Acervo das autoras, ano base 2021.

Para a confecção dos fantoches, foram utilizados E.V.A, papel-cartão, glíter, palitos de churrasco sem ponta, caneta preta, tesoura e bastão de cola quente. Também os fantoches podem ser confeccionados com materiais recicláveis, como por exemplo, a base dos personagens de caixa de papelão e colagens com materiais diversos, trabalhando a coordenação motora fina das crianças e o fazer artístico.

Para realizar a contação da história do conto da Cinderela, orienta-se que o professor utilize entonações de voz diferentes conforme cada situação que a história apresenta envolvendo alegria, tristeza, raiva, entre outros (UJIE, 2017). As crianças também podem participar da contação, criando e recriando por meio da imaginação o conto.

Em seguida, pode-se estabelecer um diálogo com os alunos, demonstrando os personagens, as suas características, sentimentos manifestados por cada um como amor, respeito, ódio, tristeza, bondade, inveja e gentileza. Os alunos podem demonstrar a percepção sobre o conto, relatar quais são os seus personagens favoritos, o que aprenderam com a história, discutindo valores como a

honestidade, bondade, solidariedade, gentileza e respeito, trabalhando assim a formação integral da criança.

Utilizando as ilustrações de Cinderela, impressas ou coloridas pelas próprias crianças, pode ser confeccionado um dado lúdico da história. Para a confecção do dado, são utilizados os seguintes materiais: 4 caixas de leite, papelão, E.V.A., 6 imagens da história de Cinderela coloridas, velcro, tesoura, papel contact transparente, durex e bastão de cola quente.

Figura 3 - Dado lúdico da história Cinderela



Fonte: Acervo das autoras, ano base 2021.

A partir do jogar o dado lúdico da história é possível fomentar interação e dialogicidade acerca do enredo com as crianças da educação infantil: que personagens estão contidos na imagem, é começo, é meio, é fim da história, a qual contexto e vivências dos personagens pertence a ilustração. Com a atividade denominada dado lúdico, é possível trabalhar a interação, o diálogo, a imaginação, o reconhecimento do conto, a coordenação motora, noção de espaço-tempo, pensamento sequencial e encadeamento de ideias.

A partir do conto da Cinderela, pode-se trabalhar a caixa surpresa das emoções, a qual é construída com os seguintes materiais: papel-cartão amarelo,

canetinha preta, giz rosa, 1 caixa de papelão pequena, papel cinza, papel laminado prata, E.V.A., tesoura e bastão de cola quente. Utilizando o papel-cartão, são confeccionadas várias carinhas no formato de círculo com representações de diferentes emoções.

Figura 4 - Caixa surpresa das emoções: mediação com o conto de fadas Cinderela

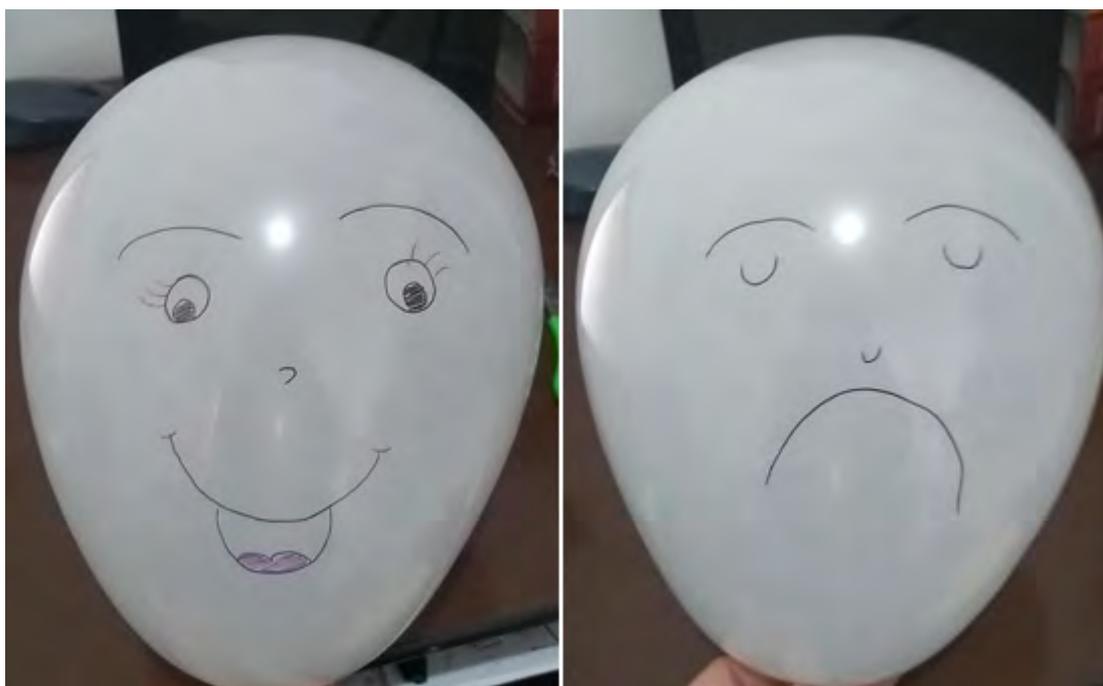


Fonte: Acervo das autoras, ano base 2021.

A caixa surpresa das emoções pode ser explorada da seguinte maneira: primeiramente o professor pode apresentar a caixa e em seguida orientar que cada criança tire uma carinha; observe e explique o sentimento apresentado na imagem. O momento oportuniza também refletir sobre os sentimentos dos referidos personagens do conto Cinderela e o que fazer para melhorar quando ficamos com sentimentos ruins. Destaca-se que através desta atividade com as crianças podemos: a) Conhecer os sentimentos; b) Expor a opinião própria; c) Manifestar o autoconhecimento; d) Ter empatia com os outros.

Salienta-se que a partir do conto da Cinderela é possível trabalhar com a dinâmica dos balões, sendo utilizados os seguintes materiais: balões brancos e canetinhas coloridas.

Figura 5 - Dinâmica dos balões e as emoções: personagens versus crianças.



Fonte: Acervo das autoras, ano base 2021.

Para a dinâmica dos balões, o professor distribuirá balões para as crianças, que podem enchê-los sozinhas se conseguirem. Em seguida, questionará qual o personagem da história de que mais gostaram e qual a sua emoção, e a seguir registrar no balão com o qual a criança poderá brincar. Logo após, será feita uma roda de conversa com o propósito de falar sobre o sentimento apresentado na bexiga, o sentimento do personagem da história e da criança. A seguir podem voltar a brincar no grupo de crianças, cada uma poderá levar sua bexiga para casa e contar para sua família a atividade. Destaca-se que a dinâmica com balões contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da interação, socialização, trabalho com sentimentos e autoconhecimento.

As interações e proposições didáticas literárias explicitadas a partir do conto de fadas Cinderela foram estruturadas em congruência com a primeira etapa da educação básica, que é a educação infantil, para crianças pré-escolares, mas podem vir a ser adaptadas a outros níveis e turmas, de acordo com a mediação e didatização proposta pelo professor.

Considerações Finais

Por meio deste estudo, conclui-se que os contos de fadas podem ser trabalhados desde a educação infantil de maneira lúdica e diversificada. Os contos de fadas contribuem para que desde a tenra idade a criança possa entender e saber separar o bem e o mal, trabalhando com os sentimentos, emoções, angústias e valores. Nesse sentido, o conto da Cinderela mostra para o educando que é preciso ter atitudes positivas, que no final tudo fica bem: “Foram felizes para sempre”.

Destaca-se que as atividades pedagógicas como contação de histórias, o dado lúdico, a caixa surpresa das emoções e a dinâmica dos balões são atividades que podem ser trabalhadas a partir de contos de fadas, contribuindo para a interação, socialização, desenvolvimento de elementos psicomotores como coordenação motora ampla e fina, coordenação visomotora, desabrochar das inteligências múltiplas, entre outros aspectos relevantes à formação e desenvolvimento integral da criança.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394. Brasília-DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 3 ed. São Paulo: Quíron, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIFFA, Maria Cristina; MORENO, José Eduardo. **Chaves para a psicologia do desenvolvimento, infância, adolescência, vida adulta e velhice**. São Paulo: Paulinas, 2001.

LIMA, Dayane Sousa de. **A influência dos contos de fadas na formação de valores morais na infância**. 2015, 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=81189>>. Acesso em: 22 set. 2022.

MEREGE, Ana Lucia. **Os contos de fadas: origens, histórias e permanência no mundo moderno**. São Paulo: Nova Alexandria/Claridade, 2010.

PERRAULT, Charles. Cinderela. In: MACHADO, Ana Maria (Org.). **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Apresentação de Ana Maria Machado. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 18 – 31.

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.15, n. 2, 2009, p. 132 – 148.

SILVA, Carlos Alberto. A leitura dos contos de fada e sua influência na formação e educação da criança pré-escolar nos centros municipais de educação infantil no município do Recife-PE. **ACADEMO: Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 3, n. 1, p. 1-17, jul. 2016.

UJIIE, Nájela Tavares. Literatura infantil e ação educativa: a arte de contar histórias e encantar. In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (Orgs.). **Práxis educativa e infância: intersecções para a formação integral da criança**. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 95-109.

VOLOBUEF, Karin. Um estudo do conto de fadas. **Revista de Letras**, São Paulo, vol. 33, p. 99-114, 1993.

CAPÍTULO 6

O TRATO DO CONTEÚDO JOGOS POPULARES NAS INFÂNCIAS: RETRATO DAS MEMÓRIAS, SENTIMENTOS E EMOÇÕES

Ramon Missias-Moreira

Doi: 10.48209/978-65-5417-054-6

Introdução

O presente capítulo busca trazer as memórias das brincadeiras populares que como entendemos, são formas lúdicas de expressão de diferentes culturas, caracterizadas, em grande parte, pela presença do canto, do gesto, da roda, do ritmo, da competição, da vertigem, da sorte e/ou da mímica. Transmitidas ao longo das gerações, revelam a sabedoria popular, as crenças, o imaginário coletivo, não sendo diretamente ligadas aos ditames da indústria cultural.

Alguns jogos podem ser considerados como patrimônio da cultura popular, pois, são do conhecimento e prática de diferentes povos, seus criadores são

desconhecidos, e sua transmissão pode acontecer de forma voluntária, podendo ser considerados como jogos populares.

Entre os estudiosos sobre o jogo, talvez o de maior destaque seja Huizinga (2004), pois afirma que este fenômeno antecede até mesmo a cultura humana, atribuindo-lhe um significado que ultrapassa o prazer físico (como jogar para descarregar as tensões) e psicológico (como recorrer ao jogo para observar e analisar comportamentos humanos). Huizinga (2004) reconhece que o jogo está presente na vida das crianças, o foco principal do seu trabalho é analisar o jogo como um elemento de cultura, presente na vida dos seres humanos, mostrando que devemos compreendê-lo como algo maior, reconhecendo no jogo o seu significado social. Para o autor:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2004, p. 33).

Piaget (1999) acredita que o jogo é essencial na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício, que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. O autor completa que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, portanto, indispensável à prática educativa.

Kishimoto (1996) e Friedmann (1994), que se referem ao jogo popular como jogo tradicional infantil, sendo uma das manifestações culturais situada dentro do folclore, e é sob este ponto de vista que este estudo se propõe analisar o jogo popular, como uma forma de manifestação cultural presente no cotidiano da criança, sendo um conhecimento que é transmitido de geração a geração, acontecendo nas interações que realizam durante determinado período da sua vida, e que pode ocorrer nos mais variados locais, dentre eles a escola.

Percebemos que a rua é um dos principais locais em que esses jogos são praticados e se perpetuam até os dias de hoje, e embora recebam por muitos autores diferentes denominações, como jogos folclóricos, populares ou tradicionais, podemos entendê-los como sinônimos, pois, Santos, (2009) mostra em seu estudo sobre a origem dos jogos populares que:

[...] a denotação de tradicional, popular e folclore podem representar o conhecimento sobre um jogo por parte majoritária da cultura de uma determinada sociedade. Ou seja, uma parte expressiva da população tem conhecimento sobre determinado jogo, sendo esse conhecimento, na maioria das vezes, advindo do senso comum (SANTOS, 2009, p.5).

Podemos denominar de jogos populares ou tradicionais como sendo elementos que fazem parte da cultura popular de um local, de um povo, e sobre isso Friedmann, (1996, p. 43), nos fala que o jogo tradicional faz parte do patrimônio lúdico-cultural infantil e traduzem valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos. Seu valor é inestimável e constitui, para cada indivíduo, cada grupo, cada geração, parte fundamental da sua história de vida.

Friedmann (1996) considera os jogos populares, ou tradicionais como um rico patrimônio cultural infantil, e nos leva a recordar tais jogos que fizeram e fazem parte de nossas vidas, pois essa prática ainda se faz presente em nossa sociedade, cabendo a nós valorizá-las, para que possa fazer parte do futuro de muitas crianças. Os jogos populares sofrem mudanças dependendo do momento histórico, mas que muitas das suas características permanecem.

Para Kishimoto (1994), o jogo tradicional infantil filiado ao folclore é transmitido principalmente de forma oral e está em constante mudança, pois vão se transformando com o passar dos tempos. Por fazer parte da cultura popular de diferentes povos apresenta uma característica de anonimato, onde conhecemos determinado tipo de jogo, mas não sabemos quem os criou. Mas muitos jogos ainda conservam a mesma forma como eram praticados no passa-

do, sobre isso Kishimoto (1994) cita alguns jogos e brincadeiras como exemplo: a amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas.

A respeito do processo de transmissão dos jogos populares Kishimoto (1992, p. 27), coloca que:

O jogo popular não é inato, mas uma aquisição social que é passada do ser mais experiente, para o menos experiente, mas o processo de aquisição é interrompido quando a criança entra na escola, pois ela entra num processo de homogeneização que não permite ter contato com crianças mais velhas, mais experientes, o que as impede de aprender novos jogos.

Tanto Kishimoto (1996), como Friedmann (1994), vêem os jogos tradicionais infantis como uma manifestação da cultura lúdica infantil, com características próprias, podendo ora conservar suas regras, ora sofrer transformações, dependendo do local, da região, país onde se pratica, sendo que muitas destas manifestações apresentam padrões lúdicos conhecidos universalmente, sendo um tesouro do povo, e de autoria anônima.

Embora esses jogos possam ser praticados por diferentes povos com diferentes culturas, para Cardoso (2004, p. 53), esses jogos são “transmitidos e praticados por diversos grupos e civilizações os jogos tradicionais infantis sofrem inúmeras mudanças de contextos e formas, sendo adaptados às necessidades de cada grupo, e ao seu tempo”.

Com isso, para o desenvolvimento dessa pesquisa utilizamos as seguintes questões norteadoras: Como um grupo de pessoas apreendem os jogos populares considerando as suas infâncias pessoais? Quais os tipos de jogos populares eram vigentes nas décadas de 80 e 90 no Brasil? Que tipos de sentimentos e emoções eram despertados antes, durante e após a prática dos jogos populares?

Os objetivos da pesquisa foram identificar os jogos populares mais praticados na década de 80 e 90; assim como, apreender as percepções sobre os jogos populares e as suas variantes em um grupo de pertença.

Método

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2021), deve-se considerar a singularidade da pessoa, porque sua subjetividade é uma manifestação da plenitude de sua vida. A experiência e a vivência ocorrem no terreno da coletividade e se contextualizam pela cultura do grupo social em que ela se insere. Todas as formas coletivas e individuais em sua realidade social são constituídas de valores, crenças, experiências, vivências, ação, significados e senso comum (MINAYO, 2012; MINAYO; DELANDES; GOMES, 2012).

Para a produção dos dados o público-alvo foi escolhido a partir dos seguintes critérios de inclusão: pessoas nascidas até 1985; residentes no município de Petrolina-PE; de ambos os gêneros; escolhidas aleatoriamente. A pesquisa foi realizada no período de março a julho de 2019. Aceitaram participar das entrevistas um total de 5 participantes, após lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram respeitadas as recomendações da resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

Os dados foram produzidos através de uma entrevista semiestruturada gravada com auxílio de aparelho celular. As entrevistas foram realizadas em locais onde os entrevistados se sentiram mais confortáveis para que ocorresse de forma agradável para obtermos uma qualidade de entrevista da melhor forma possível.

Os dados produzidos foram tratados, organizados e analisados de acordo com a Técnica de Análise de Conteúdo (AC), segundo Bardin (2011), e obedecendo aos passos: 1ª FASE: pré-análise, 2ª FASE: exploração do material e 3ª FASE: tratamento dos dados, inferência e interpretação. Os resultados foram apresentados e discutidos tomando-se como princípio de análise a interpretação das unidades de análises que emergiram dos conteúdos dos pesquisados.

Resultados e Discussões

O presente estudo realizado no ano de 2019, no qual foram entrevistadas pessoas que desfrutaram de suas infâncias nas décadas de 80 e 90 nos trouxe como resultado 16 jogos populares. Os jogos eram constituídos por algumas regras totalmente rígidas e outros com alguma flexibilidade, havendo uma diversificação em suas classificações tendo assim jogos de agilidade, alternativos, lúdicos, de habilidades, força, oposição e disputa. Os jogos mencionados pelos entrevistados foram: pular corda, pimentinha-pimentão, ciranda-cirandinha, se esconder, pião, talisqueta, jogo sete pedras, travinha, pega-pega, cuscuz, garrafão, dono da rua, anel, passarai, amarelinha e gude. Brougère (1998, p.20) nos diz que “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem”.

As crianças, quando envolvidas no brincar, criam suas regras próprias, decidem conjuntamente como será desenvolvida a brincadeira, reconhecendo a existência do outro como um parceiro do acontecer lúdico, dentro do exercício da liberdade e das possibilidades de interação. A brincadeira representa para a criança um espaço de aprendizagem, de diálogo, de superação e de reinvenção, coadunando com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017) que preconiza as interações e as brincadeiras como eixo estruturantes da Educação Infantil.

Entendemos que o ato de brincar na rua permite que essas crianças estejam em interação livre com seus pares, seus iguais, através das trocas, dos conflitos, das conquistas, das perdas e, também, através das ‘regras’ que são negociadas e recriadas. Os participantes relataram que quando crianças, a maioria dos jogos eram pertencentes aos mesmos grupos e a maioria da prática dos jogos era nas

ruas onde eles se sentiam mais à vontade, praticados apenas pela diversão da criança como um ser que tem desejos que por esses jogos eram completados. Mello (2006, p. 01), explica porque os jogos populares e tradicionais podem ser compreendidos como sinônimos. O autor diz:

Os jogos tradicionais são também denominados de jogos populares, sejam aqueles praticados por adultos ou pela população infantil, principalmente por crianças integrantes de famílias menos privilegiadas. Estes ocorrem com frequência em calçadas, ruas, quintais, terrenos baldios e pátios escolares, ao passo que aqueles se tornam parte da vida cotidiana de seus praticantes em seus momentos de tempo livre e oportunidades de encontro grupal.

Mostra também a facilidade de acesso aos materiais utilizados nesse tipo de jogo, como sucatas, pedaços de madeira, caixas, entre outros. Podemos observar que nos jogos populares um ponto que está presente é a não segregação das atividades por gênero. Um dado levantado por Pontes e Magalhães (2003, p. 120) aponta que:

Algumas brincadeiras são típicas de determinados gêneros. Em nossa cultura, pular corda, brincar de macaca (amarelinha) e de elástico são brincadeiras tipicamente de meninas, enquanto jogar peteca e empinar papagaio (pipa, pandorga, arraia, etc) são tidas como brincadeiras de meninos. Porém, tal tipificação parece estar se modificando. Esse dado a nosso ver é muito interessante, pois demonstra uma quebra ou pelo menos uma minimização dessa segregação por sexo em tais atividades e isso pode ser um pequeno passo para transferir tal compreensão para outras situações da vida cotidiana, em que ainda presenciamos essa segregação.

Pinto e Lopes (2009) destacam a rua como espaços de sociabilidade infantil, em sua pesquisa observaram que a criança ao participar de alguns jogos interage melhor com seus pares, nos dá o exemplo do jogo de queimada como um facilitador na proximidade entre meninos e meninas, pois é um jogo onde meninos e meninas podem participar juntas.

Bernardes (2008, p.542) afirma que ao brincar a criança “estabelece vínculos sociais, ajusta-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças com

os mesmos direitos. Obedecem ainda às regras traçadas pelo grupo, como também propõe suas modificações, aprende a ganhar e a perder”. Através das entrevistas observamos que em algumas brincadeiras tinham regras flexíveis como, por exemplo, na brincadeira pimentinha-pimentão no qual todas as crianças deveriam ser tocadas e outros com regras fixas como a talisqueta no qual perdia o grupo que movimentasse um pau no momento que era retirado o outro; assim como o sete pedras, cuscuz.

Um aspecto observado por Florestan Fernandes (1979), onde ao participar dos jogos em grupo a criança pode ou não ser aceita dentro do seu meio, seja na rua, na escola ou em outros lugares de sua convivência, lugar que a criança ao se integrar a esses grupos estabelece relações com as outras, e desenvolve autonomia, pois quando brincam longe de seus pais, tem a possibilidade de tomar decisões, como organização de determinado jogo, escolha de seus parceiros, isso pode acontecer nas diversas atividades lúdicas descritas pelo autor, dentre elas os jogos populares, que ao ser transmitido de uma geração a outra constrói pontes entre passado, presente e futuro.

Os sentimentos despertados pelos jogos populares, antes, durante e depois dos jogos eram apenas sentimentos bons, como por exemplo, a felicidade de estar ali com os seus colegas/amigos, entrando assim em êxtase pela felicidade que os jogos populares causavam.

Durante as entrevistas perguntamos se haviam competições entre as crianças durante as brincadeiras e duas pessoas responderam que sim. Huizinga (1999) em seu livro *homo ludens* faz uma ligação entre o jogo e a guerra. Onde ele afirma que o jogo, e o impulso humano para jogar, estão na origem de toda experiência humana, pois aparentemente tudo o que os homens fazem, empreendem e constroem está marcado pelo jogo, por certo regramento consentido socialmente, pelo impulso de competição e, quem sabe, pelo prazer do

embate e da concorrência. Por outro lado, o jogo aparece como combate, o jogo é guerra; ou seja, o jogo apresentaria em si sempre o aspecto de competição e combate. Faltaria investigar em que medida a inversão dos termos dessa afirmação poderia ser sustentada: que a guerra é jogo, todo combate é um jogo e nele encontra o seu mais central conteúdo. O jogo de competição pode ocorrer também no plano de trabalhos de reflexão e pela palavra.

Fácil demais seria deduzir que tudo na vida pode ser considerado como um jogo, que tudo é jogo, tudo apresenta o aspecto da competição, portanto, de certo modo, é um combate.

Um dos entrevistados foi perguntado sobre como eram as brincadeiras na escola e se a Educação Física incentivava essas brincadeiras:

“Na escola, geralmente não tinha muita brincadeira, principalmente depois do início do ensino fundamental, as brincadeiras eram mais na rua mesmo com os amigos, e não tinha educação física na escola e quando tinha era normal o professor não fazer absolutamente nada. Já nas séries iniciais a gente brincava muito na escola de pega-pega, era o que dava para fazer em um intervalo pequeno que se tinha.” Entrevistado 3

Friedmann (1996) defende os jogos populares como uma forma de preservação da cultura, e também como maneira de resgatá-los adaptando-os a vida das crianças nos dias de hoje, pois segundo a autora muitos desses jogos não morreram, citando os exemplos da bolinha de gude, pular corda, amarelinha, pois alguns ainda podemos encontrar nos pátios escolares nos dias atuais, e que esses jogos podem oferecer de acordo com Friedmann (1996, p.50) muitos estímulos às crianças tais como: “[...] físicas, motoras, sensoriais, sociais, afetivas, intelectuais, lingüísticas, etc”.

A existência de alunos com diversas heranças culturais obriga a escola a adaptar seu currículo às culturas que acolhe. Em geral, a pertença a um determinado grupo configura-se em identidade cultural (HALL, 1999). O trabalho

na escola com brincadeiras como roda, ciranda-cirandinha, pular corda, pimentinha-pimentão, esconde-esconde, dentre outros, é uma forma de valorizar a pluralidade cultural humana, ressaltando seus aspectos gestuais, musicais, rítmicos, histórico-sociais e expressivo-criativos.

De acordo com Gilles Brougère (2001), quando é oportunizado às crianças o contato com objetos, com outras crianças e adultos, seja no âmbito familiar ou em um universo ampliado, seja em atividades infantis em creches e escolas, cria-se condições importantes no processo de socialização.

A escola na visão de Franco (1998) mostra que a sua função essencial está na transmissão de conhecimentos, mas não se refere somente aos conhecimentos vindos dos livros e enciclopédias, mas aqueles ligados a experiência de vida dos alunos, conhecimentos que fazem parte da sociedade da qual pertence.

Se pensarmos que o ensino ocupa o lugar principal na escola, também é preciso refletir sobre os conteúdos a ser ensinados, pois estes segundo Luckesi (1994), precisam ser significativos para o aluno, pois muitas vezes a escola pode transmitir conteúdos totalmente fora da realidade vivida pelo aluno, ou podem ser apresentados de forma descontextualizada, dificultando o ensino e a aprendizagem.

Friedmann (1996), também destaca a importância do jogo como meio de ensino, valoriza o resgate dos jogos tradicionais, e diz que o educador precisa conhecer a realidade lúdica da criança, e que a partir deste diagnóstico podemos obter um amplo panorama de informações que nos ajudará a traçar os objetivos de ensino desejado, diz também que: “A aplicação dos jogos tradicionais, em diferentes situações, é um meio de estimular o desenvolvimento das crianças/ e ou aprendizagens específicas”. (FRIEDMANN, 1996, p. 72).

Rangel (2004), também levanta um aspecto importante a se observar sobre o jogo popular como conteúdo na escola, segundo a autora no passado não havia a preocupação educacional de se transmitir esses jogos, pois eles eram facilmente aprendidos na rua, nos parques, praças, até mesmo nos quintais de suas casas, mas que atualmente esses espaços diminuíram devido ao desenvolvimento da sociedade, diante disso entende-se que esses jogos possam ser aprendidos também na escola, e como conteúdo nas aulas Educação Física.

Melo (1997), fez em uma escola com alunos do Ensino Médio durante um bimestre, onde o pesquisador propôs alguns jogos populares entre eles o jogo de queimada com algumas variações, pique bandeira, quatro cantos, entre outros, ao finalizar a pesquisa o autor verificou que os jogos não só foram bem aceitos pelos alunos (neste caso alunos maiores), como relataram que gostariam que esses jogos se fizessem presentes com mais frequência nas aulas.

Outros entrevistados ao serem perguntados sobre qual sua satisfação de relembrar essas brincadeiras e de brincar:

“Eu tenho muitas lembranças da infância e desses momentos de jogos com os meus amigos daquela época, até mesmo quando tinham conflitos e desentendimentos, logo na sequência estávamos todos juntos novamente e sem mágoas profundas” Entrevistado 1

“[...] você me fez resgatar tanto sentimento bom agora na memória, como eu queria poder voltar a ser criança novamente e a minha única preocupação fosse brincar. A gente quer tanto crescer logo, mas se soubéssemos bem, poderíamos ser eternamente crianças. Jogávamos muito mais nas ruas e brincávamos muito menos na escola”. Entrevistada 4

“Hoje é muito satisfatório lembrar-se dessas brincadeiras assim como no tempo que brincava, principalmente nas férias que podíamos brincar manhã e tarde, foram horas incríveis que infelizmente não consigo mais ver hoje em dia. Não se ver mais crianças pela rua brincando e isso é triste.” Entrevistada 5.

Percebe-se que na escola, não tinham compromisso com o trabalho docente de desenvolver as competências motoras que as crianças precisam adqui-

rir e o único momento em que as crianças, corriam, saltavam e lançavam era na rua, com os seus colegas/amigos, onde usavam a imaginação para assim se divertirem livremente e como bem quisessem, desenvolvendo suas potencialidades.

E quando perguntados sobre a satisfação de relembrar as brincadeiras ela fica feliz em lembrar que no seu tempo de infância foi muito satisfatório ao brincar com os seus amigos, mas quando se lembra do hoje, do agora, se entristece, pois as crianças de hoje não tem a alegria de brincarem na rua, de serem socioculturalmente envolvidas com as brincadeiras passadas de um para o outro, do mais velho para o mais novo, de ser apreendida sem muita explicação, mas as crianças hoje em dia ficam em casa na frente de um computador talvez, na chamada Cibercultura.

Souza Lima (1995, p. 200) aponta as instituições de educação infantil e a escola como “espaços para se viver a infância, como áreas que se destinam institucionalmente para elas”; pensando estas instituições como “possibilidades de reconquista dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas (jogos e brinquedos) – que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial”. No entanto, adverte que para esta reconquista acontecer requererá que rompamos com a “escola/prisão/fortaleza” e a transformemos em “escola/prança/parque”.

O adulto, muitas vezes não se permite a brincadeira, como se o ser humano, ao atingir determinado estágio de sua vida, fosse obrigado a esquecer da criança que foi e aquela que cada ser humano tem escondida dentro de si. Com as transformações ocorridas na sociedade, principalmente no que diz respeito ao sistema de produção, a brincadeira e o jogo passaram a ser vistos como algo específico da criança, ficando a ludicidade restrita à criança e o adulto alheio ao contexto lúdico. À medida que as crianças crescem, sua ludicidade tende a ser

sufocada, para que o adulto produtivo e útil para a sociedade possa fluir mais livremente.

O lúdico, segundo Feijó (1992, p. 61) é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, e que se caracteriza por ser espontânea funcional e satisfatória, onde nem todo lúdico é esporte, mas todo esporte deve ser integrado no lúdico. Segundo Rizzo Pinto (1997, p. 315), o aspecto lúdico está adquirindo um caráter extremamente passivo, o que o autor reforça a importância do fazer para viver, educar-se em lugar de torcer, sugerindo a utilização da atividade motora que caracteriza a infância: os jogos.

Santin (1994, p. 21) diferencia a criança do adulto, quando afirma que a criança sabe brincar, e o adulto não sabe, ou não consegue brincar. A criança ainda não percebeu limites para a liberdade de sua imaginação. O adulto está cercado por regras e princípios que aprisionam e controlam o poder criativo do seu imaginário. Faria (1993, p.150) chama a atenção para a função do adulto frente ao brincar da criança, mostrando-nos que esta ação tem muitas faces: Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar, requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re)aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona. O professor é elemento fundamental nesse processo de criação.

O significado da atividade lúdica para a criança está ligado a vários aspectos: o primeiro deles é o prazer de brincar livremente; seguem-se o desenvolvimento físico que exige um gasto de energia para a manutenção diária do equilíbrio, do controle da agressividade, a experimentação pessoal em habilidades e papéis diversificados, a compreensão e incorporação de conceitos, a

realização simbólica dos desejos, a repetição das brincadeiras que permitem superar as dificuldades individuais, a interação e a adaptação ao grupo social, entre outros.

Assim como os seres humanos, pois no momento do jogo o racional muitas vezes é esquecido pelo emocional e é nesse momento em que o ser humano pode aproveitar se revelar e extrair todas as suas sensações e emoções mais profundas de felicidade e desprendimento do egoísmo. Assim podemos dizer que Johann Huizinga foi de extrema importância pelo seu desprendimento de tempo para a pesquisa sobre os jogos.

Considerações Finais

Após as análises dos dados, percebemos que os jogos populares há décadas eram mais comumente executados nas ruas e em espaços mais amplos, espaços livres, enquanto nos dias atuais não existe mais essa liberdade, que os jogos populares proporcionavam aos participantes; além da cooperação, a socialização, e o bem-estar entre as crianças, no qual foram relatados por eles.

Através das entrevistas observamos que os jogos eram passados de geração para geração dos mais velhos para os mais novos assim como de crianças mais velhas para as crianças mais novas. Os jogos populares mais vigentes nas décadas de 80 e 90 nesse grupo investigado eram: pular corda, pimentinha-pimentão, ciranda-cirandinha, se esconder, pião, talisqueta, jogo sete pedras, travinha, pega-pega, cuscuz, garrafão, dono da rua, anel, passarai, amarelinha e gude.

No geral, os participantes relataram boas lembranças e reminiscências de suas infâncias quando relacionadas à prática de jogos populares. Os jogos eram na maioria praticados em grupos e sem distinção de idade, gênero e sexo todos brincavam igualmente; os materiais eram de fácil acessibilidade, como sucatas,

pedaços de madeiras. Os sentimentos despertados pelos jogos populares, antes, durante e depois dos jogos eram apenas sentimentos bons, como por exemplo, a felicidade de estar ali com os seus colegas/amigos, entrando assim em êxtase pela felicidade que os jogos populares causavam.

Concluimos que a cultura do jogo é essencial para a construção social, que precisa ser experimentado e vivenciado em um determinado tempo e espaço, levando em consideração a importância do jogo no desenvolvimento do indivíduo durante a infância.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 229.

BERNARDES, E. L. Jogos e brincadeiras: ontem e hoje. **Cadernos de História da Educação**, [S. 1.], v. 4, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/384> Acesso em 8 set. 2022.

BRASIL. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Resolução 510 de 07 de abril de 2016**. Conselho Nacional de Saúde. Brasília. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em 10 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **A Criança e a Cultura Lúdica**. In: O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira, 1998, p.19-32.

CARDOSO, Simone Rossi. **Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar são só começar**. Londrina: Eduel, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Direito À Infância - Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935- 1938)**. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado de São Paulo, 1993.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FEIJÓ, Olavo. **Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte**. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FRANCO, Luis Antônio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva: São Paulo, 1999.

HUIZINGA, Jonh. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo. Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1996.

KISHIMOTO, Tizuki Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis**. São Paulo: IBRASA, 1989.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. *Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características*. **REVISTA PESQUISA QUALITATIVA**, v. 9, p. 521-539, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Rio de Janeiro (RJ): Vozes; 2012.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 16 ed. Bertrand Brasil, 1999.

PINTO, Tatiane de Oliveira, LOPES, Maria. de Fátima. **Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros da infância**. Scielo Brasil, 2009.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. **A Transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação**. Efdeportes, 2003.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. **A estrutura da brincadeira e a regulação das relações**. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v.18, n.2, p.213-219, 2002.

RIZZO PINTO, José. **Corpo Movimento e Educação. O desafio da criança e adolescente deficientes sociais**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Jogos e Brincadeiras nas Aulas de Educação Física**. São Paulo: UNESP, 2004.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Edições EST/ESEF-UFRGS, 1994.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. **Origem dos Jogos Populares: em busca do “elo” perdido**. 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Anais. Londrina: UEL, 2009.

SOUZA LIMA, Mayumi. **A Arquitetura e educação**. São Paulo: Nobel, 1995.

CAPÍTULO 7

BRINQUEDOTECA NO CONTEXTO INDÍGENA/RIO DAS COBRAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Solange Aparecida de Oliveira Collares

Nájela Tavares Ujiie

Doi: 10.48209/978-65-5417-054-7

Introdução

A partir de estudos que temos desenvolvido sobre o tema brinquedoteca nos últimos anos, podemos observar que o ideal seria que todos os estabelecimentos de ensino voltados a infância e a formação de professores garantissem, em sua matriz pedagógica e em seu âmbito institucional, a existência de um espaço destinado à brinquedoteca. Entendemos que esse deve ser um espaço que atenda as expectativas da criança em brincar, relacionar-se, mas que deve oportunizar atividades dirigidas e espontâneas, favorecendo o aprendizado permeado pela relação do brincar.

Este capítulo tem como finalidade discutir a importância de implementação de uma brinquedoteca indígena, como um local de lazer e aprendizagem,

no Curso de Pedagogia Indígena, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no Rio das Cobras, no município de Nova Laranjeiras, no Estado do Paraná. Consideramos importante destacar que, na cultura indígena, existem muitos jeitos de brincar, mas o objetivo é sempre desfrutar o momento e a companhia dos amigos. Os jogos ajudam a desenvolver habilidades que serão importantes ao longo da vida dos indivíduos. Enquanto brincam, as crianças também aprendem. É reconhecidamente importante que se disponha às crianças um espaço destinado à Brinquedoteca Indígena, que atenda as questões do brincar, do educar e do cuidar, para atendimento de crianças de 1 a 6 anos de idade e, de preferência, que contemple o envolvimento e, também, o auxílio da comunidade indígena.

No contexto universitário, a brinquedoteca caracteriza-se não só como instrumento que beneficia as crianças, mas que também serve como um centro de treinamento e estágio para aprimoramento e formação de acadêmicos futuros professores.

Brinquedoteca, Educação e Formação Indígena: Uma Experiência Implementada

Na busca em definir a brinquedoteca no âmbito de formação de professores a temos como:

[...] um espaço privilegiado onde os alunos de diversos cursos podem não só observar a criança, mas também desenvolver atividades com vistas ao aperfeiçoamento profissional. Docentes vinculados às unidades universitárias conduzem pesquisas a partir de situações de brincadeiras que ocorrem no interior da brinquedoteca (FRIEDMANN, 1992, p. 55-56).

Assim, a brinquedoteca, além de servir como um espaço educativo, servirá, também como um local que contribuirá para a formação ao facilitar a pesquisa, o ensino e a extensão. Os acadêmicos poderão utilizar o espaço da brinquedoteca, como um lócus de aprendizagem, não só para estudar o

desenvolvimento infantil, mas também para pesquisar, planejar e elaborar atividades lúdicas pedagógicas.

Além disso, a brinquedoteca vinculada ao Curso de Pedagogia Indígena, como espaço aberto a comunidade, possibilita a criação de um espaço com a finalidade de oferecer uma alternativa lúdica-cultural às crianças em seu tempo livre. Permite, também, atender a todas as crianças interessadas em participar da brinquedoteca, em um sistema de rodízio; proporcionando recreação e atividades culturais para crianças e jovens, a partir de suas necessidades e sugestões.

Ujiie (2008, p. 56-57) evidencia os contributivos essenciais do brincar na contemporaneidade, a saber:

- ser potencial na cura psíquica e física; - forma de comunicação entre iguais e entre as várias gerações; - instrumento de desenvolvimento ponte para a aprendizagem;- possibilidade de resgatar o patrimônio lúdico-cultural nos diferentes contextos sócio-econômicos; - desafio deste novo século no uso do tempo livre; - potencialidade criativa; - aporte de inserção em uma sociedade regrada; - oportunidade de convivência com os outros, de se colocar no lugar do outro (empatia); - de ganhar hoje e perder amanhã (alegria/frustração); - de liderar e ser conduzido; - de falar e de ouvir (respeito mútuo); - incentivo ao trabalho solidário, em equipe, a uma postura mais cooperativa e ecológica; - caminho do conhecimento e descoberta de potenciais ocultos; - estímulo à autonomia, à livre escolha, à transformação e à tomada de decisões.

No âmbito de uma brinquedoteca todas as ações relacionadas a dimensão do brincar e do lúdico podem ser potencializadas, sendo a sua finalidade:

- proporcionar um espaço onde a criança possa brincar sossegada, sem cobranças e sem sentir que está atrapalhando ou perdendo tempo;
- estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica e da capacidade de concentrar a atenção;
- estimular a operatividade das crianças;
- favorecer o equilíbrio emocional;
- dar oportunidade à expansão de potencialidades;
- desenvolver a inteligência, criatividade e sociabilidade;
- proporcionar acesso a um número maior de brinquedos, de experiências e de descobertas;

- dar oportunidade para que aprenda a jogar e a participar;
- incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional e social;
- enriquecer o relacionamento entre crianças e suas famílias;
- valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade. (SANTOS,1997, p.14)

Observamos que a implantação de uma brinquedoteca tem potencial educativo e formativo em sua comunidade de pertença, no âmbito social e cultural.

No início do desenvolvimento do projeto brinquedoteca, a Universidade em questão, estava praticando o ensino remoto e, em vista disso, houve apenas alguns encontros presenciais, sendo, a maior parte desenvolvidas de forma *online*. Assim, os encontros iniciais destinaram-se à leitura e a debates sobre a importância do brincar e como organizar uma brinquedoteca.

Além disso, destacamos a importância dos cantos/ou espaços pedagógicos na brinquedoteca, trazendo elementos teóricos pautados em Maria Montessori, Froebel entre outros. Foram ampliadas as discussões nesse espaço acadêmico, por meio da Literatura Infantil com autores indígenas, que retratam a infância, no território das reservas indígenas.

Realizamos no ensino remoto atividades potencializadoras de formação, tais como, “A contação de História” apresentando elementos culturais indígenas, por meio de uma palestra ministrada pela escritora Lucia de Moraes, de origem indígena do povo Tucuju do Amapá. Suas palestras são enriquecidas com exemplificação em relação à narração de histórias, mediação de leitura, pois ela é Psicopedagoga, escritora, especialista em Literatura Infantil, professora de Contação de Histórias Indígenas na Pós-graduação em Relações Étnico Raciais: estudos afro-brasileiros e indígenas na Universidade Cândido Mendes.

Julgamos oportuno, salientar que houve adesão das ações desde o começo por parte dos acadêmicos do primeiro e do segundo ano do Curso de Pedagogia Indígena, com o desenvolvimento do trabalho, tendo sido possível enfatizar a necessidade de produções de mitos e lendas, que caracterizam cada povo, bem como a apresentação da Editora Maracá, que traz lançamentos das obras indígenas, escritas pelos membros dos povos originários.

Na sequência do desenvolvimento do projeto, outro aspecto relevante, que chamou atenção foi mostrar para os acadêmicos indígenas, como surge o ato de “Contação de História”, o que permitiu as lembranças fossem resgatadas e valorizadas suas memórias de caçadas e vivências na beira do rio, como salienta Lucia de Moraes, por meio da Maré de memórias/ Autora – Cinha.

[...] sempre que vou para a beira do rio leio a natureza; a beleza do som da água escorrendo da cachoeira me faz refletir. Leio o balanço dos galhos das árvores na água que escorre da cachoeira conversando com a maresia que desce o rio, num chuí, chuí suave.

Essa leitura vive forte em meu ser, emanado com o cheiro das folhagens, misturado com o odor da terra que o rio encharca quando sobe a maré. É um universo rico de leituras, histórias, encantos, mistérios e lembranças que carrego da maior encantadora da palavra que conheci: vovô! (2021, texto cedido pela escrita).

Essa experiência proporcionou aos acadêmicos, o entendimento de quanto é valiosa a produção, os costumes e relatos e, principalmente, os registros dos povos originários, resgatando seus mitos, lendas e contos, para que, posteriormente, um número significativo de pessoas compreendam esses valores tradicionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - BRASIL, 2010), apontam a importância de uma proposta pedagógica que possibilite o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de

conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência.

A contação de história possibilita o contato do sujeito com a obra literária, é uma importante atividade lúdica, envolvendo a descoberta, a criatividade, a arte e a música, que a história permite.

Houve uma Oficina, de construção de fantoches e materiais para o teatro de sombra, para que os acadêmicos, produzissem materiais para a contação de história, criando música e adequando os materiais com as vivências do seu dia a dia. Foram feitas várias oficinas, entre elas a da Brinquedoteca e seus significados, de forma que os futuros professores compreendam a brinquedoteca como espaço de formação, de pesquisa e de aprendizado.

Com o retorno das aulas presenciais, no ano de 2022, foi possível passar à parte prática do projeto com a montagem da Brinquedoteca Indígena, na Terra Indígena do Rio das Cobras, em Nova Laranjeiras, interior do Estado do Paraná. A brinquedoteca foi montada com a participação coletiva dos acadêmicos, inclusive com o estabelecimento de regras para o seu funcionamento e estabelecendo os acadêmicos do Curso de Pedagogia Indígena, como responsáveis pelo cuidado e preservação dos jogos e a manutenção de todo o material.

Conforme o planejamento e de forma pedagógica, no contexto da brinquedoteca, os adultos devem lançar mão, quanto menos possível, de brinquedos industrializados e comprados, que têm uma função, mas não despertam a criatividade e a capacidade da criação. O intento é que para além de jogos pedagógicos se lancem na Brinquedoteca ao desafio da invenção, por exemplo, motivando as crianças a ajudarem a reunir inúmeros elementos como: galhos, pinhas, gravetos, sementes, cipós, palhas, tecidos, linhas, caixas, tampas,

utensílios de casa, papelão, vidros, pet, dentre outros (PENZANI, 2016). Com esses elementos reunidos, juntos, no espaço-tempo da brinquedoteca poderão criar seus próprios brinquedos, de acordo com suas escolhas pessoais ou do grupo.

O poder de criar as coisas a partir dos elementos da natureza é incrível, de acordo com Piorski (2016) a ação criadora com elementos da natureza atua diretamente em conexão com a imaginação e a criatividade, que foi deixada de lado, pelas famílias e até mesmo pela escola na contemporaneidade. Torna-se imprescindível criar ou recriar o encantamento dos materiais naturais, porque a imaginação é do reino do encanto, e é ele que acorda o interesse vivo em criar.

A luz da discussão e dos estudos de Piorski (2016) foi possível realizar articulação com os elementos culturais dos povos originários indígenas, trazer para pauta formativa e educativa do Curso de Pedagogia Indígena seus costumes, hábitos, revivendo os elementos naturais, constituintes na construção dos brinquedos e brincadeiras indígenas.

O trabalho desenvolvido na Brinquedoteca no contexto indígena, se articula com o exposto nas DCNEI (BRASIL, 2010), de caráter obrigatório que esboçam propostas pedagógicas direcionadas as infâncias do campo, dentre elas as infâncias indígenas, no que tange o reconhecimento dos modos próprios de vida no campo e suas singularidades como fundamentais na formação das crianças moradoras em territórios rurais, vinculação educacional inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; calendário, rotinas e atividades flexíveis respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; adequação da

oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade de pertencimento das crianças do campo.

Frente ao exposto a Brinquedoteca no contexto Indígena tem por intuito provocar um tipo de relacionamento que respeite as preferências das crianças e assegure seus direitos; oferecer múltiplas atividades que enriqueçam a experiência infantil. Tem como objetivo geral, oportunizar aos acadêmicos (as) do Curso de Pedagogia, na disciplina da Educação Infantil, por meio de atendimento especializado à comunidade, um espaço educativo com atividades lúdico-pedagógicas, onde os novos professores possam realizar atividades variadas e motivadores com as crianças.

Em relação à distribuição dos espaços, também foram estabelecidas normas, visando ao melhor aproveitamento pela comunidade e o estabelecimento de cuidado e manutenção/limpeza de todo o espaço designado para a Brinquedoteca indígena. Os acadêmicos foram os idealizadores e primeiros a visitar todos os espaços que agora constituem a Brinquedoteca, devidamente sinalizados, correspondendo às atividades que passarão a ser desenvolvidas em cada um deles: espaço do teatro, da leitura, dos jogos, das atividades livres e das oficinas.

Consideramos que o projeto entrega à comunidade indígena um valioso âmbito, pois todos podem usufruir desses cantos, trazendo seus filhos, sobrinhos e netos. A seguir, trazemos um quadro ilustrativo de imagens que evidenciam nuances do processo formativo, educativo e de construção da Brinquedoteca Indígena do Rio das Cobras.

Figura 1 – Quadro Ilustrativo das etapas do Projeto Brinquedoteca Indígena.



Fonte: Elaboração a partir de acervo pessoal das autoras.

Os acadêmicos do Curso de Pedagogia Indígena, juntamente com a comunidade, logo após a implantação da Brinquedoteca puderam usufruir e vem usufruindo deste espaço continuamente para inúmeras atividades de brincar, confecção de jogos, reuniões e produção de artesanatos.

A entrega desse espaço à comunidade indígena visa ao estreitamento desse laço, de forma a estabelecer uma relação entre o cuidar e o educar, trazendo para a realidade desses familiares também, cursos de puericultura e desenvolvimento infantil, possibilitando-lhes entenderem mais das crianças, nos seus diversos aspectos: motor, social, afetivo, cognitivo e, também, a questão do brincar, praticar e ensinar o artesanato indígena, entre outras atividades possíveis. Também, oferecer um lugar para socialização da cultura indígena, dos mitos e costumes dos povos indígenas, comunidade de pertença e demais povos indígenas que compõem o Estado do Paraná.

Kishimoto (2010, p.1) salienta que o brincar:

[...] é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela (criança) o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Entendemos que, para assegurar o direito da criança ao brincar, há necessidade de assegurar espacialidade para além do ar livre no contexto da Terra Indígena, a Brinquedoteca é um espaço educativo e formativo, no qual podemos oportunizar momentos de aprendizagem, com permanência do direito do ato do brincar, aproveitando a disposição voluntária das mulheres da aldeia, para passar a cultura oral, tradição artesã e sabedoria tradicional indígena, numa seara de relação afetiva forte com as suas anciãs, mães, avós, tias.

O ato de brincar garante à criança o ato de criar, sonhar e desenvolver o seu potencial imaginativo, atribuindo vida aos objetos e gestos, criando novas formas de pensar e de agir. Além disso, proporciona levar para o espaço educativo da Brinquedoteca, de forma lúdica e cultural, a história dos povos indígenas, a luta pela conquista do território que, hoje é seu espaço, fatos esses que devem ser lembrados e transmitidos de geração e geração. A temática poderia ser o Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas, tendo como suporte a Lei nº 11.696 de 12 de junho de 2008.

O diferencial da Brinquedoteca como “espaço”, na aldeia, deve possibilitar o reinventar do brinquedo, da brincadeira e do jogo, com a possibilidade de adequação ao desenvolvimento das crianças. Embora ocorra a influência do

homem branco, verificamos que, na aldeia, ainda se faz presente o brincar com os quatro elementos da natureza: água, terra, ar e fogo.

Consideramos que a aldeia é um lugar adequado para um espaço como o da Brinquedoteca, primeiro pela própria relação que as crianças têm com a natureza e com os animais; segundo, porque já observam culturalmente a importância da preservação da fauna e flora, podendo aprender como isso se processa, brincando e aprendendo.

As crianças indígenas mantêm uma relação muito constante em suas vidas com a fauna e a flora, tornando-se algo comum e corriqueiro, porém lá segundo Piorski (2016) está toda a essência do ato de criação que pode ser desenvolvido nesses sujeitos aprendentes. As crianças estão em contato com as águas e as florestas; possuem o hábito de banhar-se nos rios, de nadar nas cachoeiras, de andar em trilhas, de fazer seus artefatos de adorno e uso cotidiano, de colorir o corpo com cores e tingimentos naturais que observam os adultos prepararem, enfim, o espaço da Brinquedoteca é um espaço potencial para se ocupar da cultura tradicional, da inovação, da criação e das múltiplas aprendizagens.

Considerações Finais

Ao pensarmos numa Brinquedoteca Indígena, concebemos a ideia de que esse espaço deve-se constituir de uma parte interna e externa, que possibilite o contato com a natureza e não haja restrições em relação ao ato do brincar. Esse brincar não deve estar subordinado ao exercício contínuo, rígido e fixo, mas sim espontâneo, levando os pequenos a terem experiências com os mais diversos elementos da natureza para criar, brincar e aprender, por exemplo: galhos, folhas, terra, pedras, água, argila, flores, madeira, carvão, etc.

A Brinquedoteca indígena, assim como em qualquer outra espacialidade deve cumprir seus objetivos essenciais, dentre eles, valorizar os brinquedos

e atividades lúdicas e criativas; orientar sobre adequação e utilização de brinquedos; estimular o desenvolvimento global das crianças; enriquecer as relações humanas; desenvolver autonomia, criatividade, hábitos de responsabilidade e organização; incentivar a brincadeira espontânea e trocas afetivas através da convivência com outros; despertar o interesse de encontrar uma forma de animação cultural que possa diminuir a distância entre as gerações e sem formalismos; criar um espaço de convivência desprovido de preconceitos; respeitar o brincar e as preferências das crianças e seu contexto de pertença.

Dessa forma, a Brinquedoteca indígena servirá para a formação e educação geral, também, para reforçar e resgatar as tradições culturais, criando um espaço potencial para desenvolver o artesanato, divulgar mitos e costumes dos diversos povos indígenas, que compõem o Estado do Paraná, em especial da comunidade aldeia Rio das Cobras, no município de Nova Laranjeiras-PR.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. (Org). **O direito de brincar**. A brinquedoteca. São Paulo: Scrita: ABRINQ, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte. FE-USP, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Adm/Desktop/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida.pdf Acesso em: 21/04/2022

PENZANI, Renata. **A brincadeira se faz com a vida, e não com produtos comprados**. Publicado em: 03/11/2016. Disponível em: <https://lunetas.com.br/brincadeira-brincar-livre/> Acesso em: 21/04/2022

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. A Brinquedoteca Brasileira. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997, p.13-22.

UJIIE, Nájela Tavares Ujiie. Brincar, brinquedo e brincadeira usos e significações. In: **Analecta**. Guarapuava-PR, Edunicentro, v.9 nº 1 p. 51-59 jan./jun. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/Najela/Desktop/BKP%202021-0201/Documents/Publica%C3%A7%C3%A3o/1743-8296-1-PB.analecta.ujiie.pdf Acesso em: 21/04/2022

CAPÍTULO 8

UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES NA REMEA NO PERÍODO DE 2010-2019¹

Alessandra Magalhães Gomes

Alexandre Cougo de Cougo

Doi: 10.48209/978-65-5417-054-8

Introdução

O planeta Terra, sobretudo diante das múltiplas mudanças históricas e também da atual sociedade globalizada, sofre com as constantes degradações, mudanças climáticas, desastres e transformações causadas também pela ação

¹ Texto publicado nos Anais do XII Encontro e Diálogo com a Educação Ambiental – EDEA promovido pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no ano de 2020.

direta do ser humano, o qual retira do meio natural além do necessário para sua sobrevivência causando danos a qualidade de vida da própria espécie humana e de outras espécies. Nesta complexidade percebemos a educação e a escola, refletindo o exercício de que “as crianças têm o direito de viver num ambiente escolar acolhedor, o direito de saber que mundo os adultos lhes reservaram” (GADOTTI, 2000, p. 79).

Os debates que envolvem as questões ambientais estão cada vez mais presentes dentro dos ambientes escolares, acrescentando-se em destaque a importância da criança pequena como aliada nestes diálogos e na preservação do meio de vida, uma vez que, esta é sujeito histórico e social capaz de solucionar problemas e intervir pelo meio ambiente, ao qual pertence e age. Através do seu desenvolvimento por meio da curiosidade, observação, brincadeiras, interação e exploração, estimuladas e aprimoradas dentro dos espaços escolares da educação infantil, primeira etapa da educação básica, que muitas constituições de conhecimentos, percepções e sentidos podem ser vivenciados, instigando mudanças de atitudes e o desenvolvimento de valores, comportamentos e consciência, conforme a fase de desenvolvimento da criança.

A partir da problemática ambiental vivida cotidianamente pelos mais próximos, ou seja, na família, na escola, na empresa, na aldeia, nas diversas comunidades nativas, na biografia de cada um, nas suas histórias de vida, processa-se a consciência ecológica e se opera a mudança de mentalidade (GADOTTI, 2000, p. 132).

Diante da relevância que a abordagem ambiental tem na formação humana indagamos quais são as práticas pedagógicas necessárias para que os pequenos tenham preocupação, cuidado e zelo pelo meio ambiente. Para que as crianças da educação infantil construam uma significativa aprendizagem em seu desenvolvimento são necessárias orientações e, é na primeira etapa que surge a importância de se construir desde cedo um olhar de sensibilidade e zelo voltado para o meio ambiente. Como nos apresenta Oliveira (2010, p. 5)

[...] assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez.

O interesse por este estudo surgiu a partir da temática ambiental presente no Núcleo de Aprofundamento em Educação Ambiental do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal. Dentro das discussões levantou-se o questionamento a respeito de como instigar o cuidado com o meio ambiente, colocando em evidência a criança e, sendo notório destacar e explanar a importância da educação ambiental como práxis na educação infantil.

Sendo assim, a presente pesquisa se tensiona a partir da seguinte pergunta: Como se apresentam os estudos sobre os diálogos de práticas pedagógicas de Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil a partir das publicações presentes na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental no período de 2010-2019. Desta forma, o objetivo da pesquisa é estudar as produções sobre as práticas pedagógicas de educação ambiental no contexto da educação infantil em um espaço de publicização de produções acadêmicas, a partir de um levantamento bibliográfico.

O presente texto foi produzido dentro de um contexto pandêmico por conta da Covid-19, contexto este que influenciou nos percursos da pesquisa que inicialmente partia da ideia de estar em contato com os educadores para observar e conhecer as práticas ambientais, mas que foi modificada quando o vírus chegou e se propagou, nos tirando o contato até com os familiares mais próximos. Com a pandemia e o afastamento social, nós voltamos também a reforçar o pensar mais no bem estar do próximo, seja ele humano ou não humano. Assim, a pesquisa nos possibilita pensar formas de conservar o meio ambiente,

sobretudo a partir das práticas pedagógicas com as crianças, visando garantir a qualidade de vida do planeta Terra e seus habitantes.

Este texto encontra-se organizado em tópicos, iniciando-se com os diálogos e referenciais teóricos, seguido da metodologia, depois com a apresentação e diálogo dos dados da pesquisa, e por fim as considerações finais e referências.

Educação Infantil

A educação infantil possui uma longa trajetória de mudanças e ressignificações que ocorreram no contínuo dos anos, transformações estas que progrediram, estagnaram e/ou retrocederam até chegar no momento atual. São conquistas de pessoas que lutaram e lutam por uma educação de qualidade e para ser direito de todos, em todas as idades. Do ponto de vista histórico a educação infantil (que compreende hoje creches e pré-escolas), nem sempre possuiu esta nomenclatura e muito menos a importância no debate e na prática efetiva das políticas públicas educacionais.

Em seu início, conforme Paschoal e Machado (2009, p. 79), as instituições que atendiam as crianças pequenas eram vistas exclusivamente pelo caráter assistencialista, tendo início a partir do enorme impacto causado pela Revolução Industrial, que possibilitou a entrada da mulher no mercado de trabalho. Ainda de acordo com os autores, no Brasil “Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira [...]” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Muitas dessas instituições surgiram com a finalidade de atender aos filhos de trabalhadoras e trabalhadores da classe baixa, crianças em situações de mar-

ginalização e, com o objetivo de sanar a carência da população de baixa renda, estas ofereciam como favor aos “necessitados” o assistencialismo.

Em virtude disto, “A Constituição Federal (CF) de 1988 pode ser considerada o prenúncio de virada da educação infantil, pois declarou o direito das crianças pequenas à educação [...]” (LIMA; CARVALHO; MONTEIRO, 2016, p. 116). O artigo 208, inciso IV, da referida Constituição, afirma que “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) reafirma nos artigos 29 e 30 os direitos à primeira etapa da educação básica,

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996).

A Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), e que orienta o trabalho com crianças pequenas, apresenta no Artigo 9º que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências [...]” (BRASIL, 2009, p. 4), assim como no inciso X do mesmo artigo “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (BRASIL, 2009, p. 4).

Além disso, o documento mais recente – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – ressalta que “[...] nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BNCC, 2017, p. 36, grifo do autor). A BNCC destaca em seu texto a importância da Educação Infantil como espaço construtor de conhecimentos para a criança pequena, assim,

[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. (BNCC, 2017, p. 44, grifo do autor).

Assim, a educação infantil tem papel fundamental na construção de cidadãos críticos e conscientes diante dos problemas ambientais com práticas que promovam a qualidade de vida da humanidade e do planeta Terra, reconhecendo que a “[...] prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais” (BNCC, 2017, p. 36).

Educação Ambiental

As discussões sobre os problemas ambientais, embora tenham ganho intenso fôlego ao final do século XX, já eram geradas ao longo deste mesmo século, sobretudo instigadas em decorrência da percepção do prejuízo causado pela ação humana irresponsável ao meio ambiente. Sendo assim, à preocupação com a degradação ambiental em larga escala, a qual gera grandes transtornos à vida humana e não humana, sucede-se o diálogo e a elaboração de medidas de contenção à ascensão da destruição da vida no planeta Terra, constituídos a partir de muitos movimentos, militâncias, conferências e encontros, declarações, legislações e políticas de fiscalizações. É assim que a educação ambiental

emerge também enquanto movimento e práxis político pedagógico, constituindo-se paulatinamente em campo de produção do conhecimento e diálogo em defesa da vida.

No contexto brasileiro foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA (1973), além disso, outro ponto relevante que impulsiona a EA é a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 que determina a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que estabeleceu no Artigo 2º, inciso X a “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.” (BRASIL, 1981, p. 1).

A Constituição Federal de 1988 apresenta no capítulo VI, artigo 225, que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988, p. 100).

Por meio do Ministério da Educação (MEC) os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - destacam na proposta curricular o meio ambiente como tema transversal, para ser abordado como temática de extrema relevância e urgência na educação básica. Diante disso, a proposta de fortalecimento da educação ambiental também no âmbito educacional é alargada com a Lei nº 9.795/99, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental e que evidencia em seu artigo 2 que “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, p. 1).

A Política Nacional de Educação Ambiental indica na seção II, com relação a Educação Ambiental no Ensino Formal, as seguintes determinações:

Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I – educação básica: a) educação infantil; b) ensino fundamental e c) ensino médio;

II – educação superior; III – educação especial;

IV – educação profissional;

V – educação de jovens e adultos (BRASIL, 1999, p. 3).

A Resolução nº 2, de junho de 2012, que normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA, diante do Parecer CNE/CP nº 14/2012, constata a importância da educação ambiental em todos os níveis de ensino. A DCNEA destaca nos seguintes artigos as orientações para o sistema educacional.

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído (BRASIL, 2012, p. 2).

No que tange a compreensão da Educação Ambiental a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os autores Andrade e Piccinini (2017, p. 11) destacam

[...] a perda de espaço da EA, prevalecendo sua compartimentalização em disciplinas e, mesmo como tema integrador em apenas três disciplinas, com reinserção condicionada a autonomia das escolas, nos 40% restantes do currículo destinado a atender as realidades pedagógicas (diversidade) das escolas.

Diante do aporte teórico compreende-se a necessidade e relevância da Educação Ambiental no âmbito da Educação Infantil, assim, seguimos apresentando os caminhos metodológicos percorridos para elaboração deste estudo.

Caminhos Metodológicos

A presente pesquisa se constitui no estudo e análise das produções acadêmicas publicadas no período de 2010-2019 na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - REMEA, sendo que para o desenvolvimento foram levantados os artigos que possuíam os descritores “Criança(s)”, “Infância(s)” e “Educação Infantil” presentes em seus títulos ou em suas palavras-chaves. A escolha pelo levantamento de dados ser realizado neste periódico se deu considerando que o mesmo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, com os seus cursos de Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Neste movimento de compreensão, esta investigação se organiza a partir da leitura prévia de alguns referenciais do campo da educação ambiental e da educação infantil e, posteriormente, da busca através de um levantamento bibliográfico em que são encontradas, analisadas e apresentadas as produções acadêmicas que dialogam com o campo da educação ambiental no contexto da educação infantil em um periódico científico brasileiro. A pesquisa se constitui como de caráter qualitativo que, de acordo com Minayo (2002)

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

A pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Partindo desta abordagem o texto foi construído desde a leitura dos sumários, títulos e palavras-chave de todas as publicações de 2010 a 2019 na REMEA.

A partir desta leitura foram selecionados 25 textos que possuíam alguns dos descritores da pesquisa, sendo que estes foram separados e seguiram para a leitura dos seus resumos. Ainda assim, na presença de dúvida quanto aos descritores mencionados, foi feita a leitura aprofundada de alguns dos textos para compreender se o trabalho se tratava de práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. Durante as buscas constatou-se a presença de dois textos que apresentaram as expressões “Infantis” e “Infantil” nos títulos, porém não foram computados na pesquisa por não se tratar especificamente dos descritores e, sobretudo, por não envolverem a temática da pesquisa. Também ainda na busca dos descritores um dos textos foi encontrado em duas edições diferentes, nos anos de 2014 e 2015, o que fez com que considerássemos apenas o ano da primeira publicação. Durante a leitura dos resumos constatou-se que 16 textos possuíam os descritores, porém não tratavam da temática central do estudo, ou seja, a educação ambiental no contexto das práticas pedagógicas da educação infantil, e assim não prosseguiram para o próximo movimento de análise da pesquisa, o qual se deteve na leitura e compreensão dos 09 textos permanentes.

Assim, retomando o movimento de leitura individual destes 09 textos em sua totalidade, que possuíam características diferentes, mas apresentavam os objetivos empreendidos nesta investigação, desenvolveu-se as compreensões e análises que serão apresentadas a seguir.

Resultados e Discussões

Esta pesquisa se costurou com o objetivo de responder: Como se apresentam os estudos sobre os diálogos de práticas pedagógicas de Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil a partir das publicações presentes na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental no período de 2010-

2019. Sendo assim, realizou-se uma investigação nas publicações no período de 2010 a 2019 no referido periódico, mediante a busca nos títulos e palavras-chaves, com base nos seguintes descritores: Educação Infantil; Criança(s); e Infância(s).

A partir deste primeiro levantamento se chegou ao número de 25 artigos encontrados, dos quais: dois em 2019; um em 2018; três em 2017; cinco em 2016; zero em 2015; sete em 2014; zero em 2013; dois em 2012; quatro em 2011; e um em 2010.

Como o objetivo da pesquisa envolve compreender as práticas que dialogam com a Educação Ambiental no cotidiano da Educação Infantil, alguns dos textos encontrados neste primeiro levantamento não foram ao encontro da problemática da pesquisa e, desta forma, não foram levados para o segundo movimento de análise e compreensão. Este movimento apontou que 16 textos apresentam características diferentes, isto é, textos que envolvem a temática ambiental em perspectivas distintas, assim, tratam desde a exploração sexual de crianças e adolescentes, práticas não-formais, acessibilidade das crianças, etc... estas são algumas das temáticas encontradas as quais não são objetivo deste estudo, portanto, não mencionados.

Desta forma, dos 25 textos inicialmente encontrados 09 destes foram selecionados para leitura e compreensão desde a questão de pesquisa. A partir do retorno aos objetivos do estudo, a análise se organizou com uma leitura individual de todos os textos e com a escrita de apontamentos destacados, o que possibilitou a divisão dos artigos em três conjuntos, caracterizados em: **(a) Ensaio Teórico, (b) Formação de Professores e (c) Diálogos de Práticas**, sendo dialogados no decorrer da apresentação a seguir.

O primeiro conjunto destacado envolve os artigos que tratam de **Ensaio Teórico** incluindo pesquisas e perspectivas relacionadas à prática pedagógica

da EA na EI. Este grupo apresenta 02 textos e, por isto, as discussões iniciam com Rodrigues (2011) discorrendo no artigo reflexões e críticas quanto ao des-caso, falta de incentivos e práticas pontuais referentes a EA na EI. Outrossim, salienta sobre o planejamento das práticas que estas estejam atreladas as especificidades, possibilidades e limites, bem como o respeito ao contexto social e cultural da criança e do ambiente escolar. O texto ressalta a importância da participação da comunidade escolar como agentes ambientais: “[...] torna-se essencial que a educação ambiental crítica, dialógica, já faça parte de sua realidade, para que a criança possa criar e se expressar nessas relações, ampliando sua rede de relações e sua visão de mundo [...]” (RODRIGUES, 2011, p. 177).

Enquanto isso, na segunda obra destacada neste conjunto, Juliano et al. (2016) focaliza sua pesquisa e seu texto na compreensão do “Lugar” como construtor de conhecimento e no sentido de pertencimento, assim como o espaço da EI sendo alicerçado aos encontros da Psicomotricidade Relacional (PR) que “[...] é entendida como jogo/brincar e o educador ambiental pode realizar no dia-a-dia, incorporando como componente pedagógico, estabelecendo o lúdico como facilitador das inter-relações pessoais” (JULIANO et al., 2016, p. 205). Esta perspectiva busca um olhar para a educação ambiental na EI, no qual as práticas sejam significativas e enriquecedoras para o pleno desenvolvimento e transformação da criança.

Dentro do segundo conjunto denominado por nós de **Formação de Professores** que aponta 1 artigo referente ao diálogo do contexto da educação ambiental na educação infantil e que retrata especificamente uma ação de formação de professores desenvolvida. Com isso, Bissaco; Da Silva; Dos Reis (2016) apresentam o artigo que se originou de um grupo de pesquisa do município de São Paulo em que reuniu 34 educadores, entre estes professores de creche e pré-escola, diretores e coordenadores, a fim de debater a temática ambiental. O

grupo realizou 7 encontros, sendo utilizados como estratégias filmes, relatos de experiências, charges, vídeos, poemas e desenhos, para melhor explanação da temática. Desta forma, os resultados dos encontros acarretaram na elaboração de planejamentos evidenciando a temática, sendo que “tratou-se de uma experiência riquíssima e o que as formadoras acabaram percebendo é que este grupo de estudo somou em práticas muito bem elaboradas” (BISSACO; DA SILVA; DOS REIS, 2016, p. 250).

Prosseguindo ao último conjunto que totaliza 06 textos envolvendo **Diálogos de Práticas** pedagógicas de Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil, o qual se caracteriza por apresentar estudos, relatos de experiências, projetos, eventos planejados, aulas de campo, escuta das crianças, bem como elaboração e execução de intervenções. À vista disto, Klein; Troian; Souza (2011) trazem em seu texto o diálogo desde as experiências em um espaço de Turismo Rural Pedagógico, na qual as crianças sujeitos do estudo puderam desfrutar de uma vivência em uma fazenda onde foi possível explorar, conhecer os habitats dos animais e suas peculiaridades, mexer com a terra, etc... Assim, os autores afirmam que as práticas decorrentes do Turismo Rural Pedagógico “[...] possibilitam aos sujeitos envolvidos vivenciar e perceber um mundo que nem sempre é mostrado em sala de aula, despertando novas sensações e emoções e um sentimento de pertencimento, de conexão, de inter-relação com o seu ambiente” (KLEIN; TROIAN; SOUZA; 2011, p. 109). A visita à fazenda Quinta da Estância Grande (RS) como prática educativa possibilita que os envolvidos contemplem a natureza, assim as crianças compreendem “[...] a necessidade de conexão existente entre homem e natureza e isso faz com que se sintam mais motivados a trabalhar com a educação ambiental” (KLEIN; TROIAN; SOUZA; 2011, p. 117).

O texto de Capitulino e Almeida (2014) propõem-se a um estudo das concepções da professora e crianças (4-5 anos) da EI em relação a EA, por meio de entrevistas no qual os sujeitos foram ouvidos, assim também se utilizando de livro e imagens que retratam a temática ambiental para início de diálogo. O presente estudo destaca que “[...] a função da EA não é somente a de transferir conhecimentos sobre o meio ambiente, mas é ao mesmo tempo uma forma de reflexão crítica sobre a relação do homem com a natureza” (CAPITULINO; ALMEIDA, 2014, p. 128). Da mesma forma, as autoras afirmam que ao ouvir as crianças e professora a concepção de meio ambiente está diretamente relacionada à natureza. “Nesta perspectiva o ambiente é tomado apenas como natural, a fauna e flora, a ideia do ser humano pertencer a esse meio ainda é obscura, o ambiente, portanto, é trabalhado com o contato das crianças e a natureza de forma a preservá-lo” (CAPITULINO; ALMEIDA, 2014, p. 130).

O artigo de Manzini et al. (2014) menciona que “[...] fica claro a necessidade de que as crianças, desde os primeiros períodos da vida, adquiram diálogo e conhecimento, a respeito do que vem a ser a educação ambiental e, dentro da Educação Ambiental, a importância dos 3 Rs para a sociedade” (MANZINI et al., 2014, p. 191). As atividades desenvolvidas no projeto dialogado no texto foram pensadas para despertar o senso de responsabilidade nas crianças, familiares e comunidade escolar. Utilizando como recursos a Carta da Terra, que foi adaptada para as crianças, bem como músicas, palestras, fantoches e apresentações teatrais, o projeto aguçou nas crianças e familiares o desejo de mudanças e transformações no dia-a-dia, quanto ao descarte de materiais, e desta forma destacou a relevância das práticas simples e significativas na EI.

No texto de Saheb (2016), produzido a partir de entrevistas com educadores da Educação Infantil de duas instituições, sendo uma pública e outra privada, aponta dois motivos para a elaboração do estudo: “[...] o primeiro se refere à inserção da Educação Ambiental (EA) no currículo da escola brasileira [...]”

(SAHEB, 2016, p. 135) e “[...] o segundo decorre da necessidade da ampliação do debate acerca da qualidade das práticas e currículo na Educação Infantil (EI) [...]” (SAHEB, 2016, p.136). A partir da compreensão do texto de Saheb (2016) constatou-se que as entrevistas apontam a Educação Ambiental como prevenção e atenção com a natureza, assim como apurou-se que há problemas para a concepção de Educação Ambiental e, que por fim, sugeriu-se a formação para educadores em EA. Ainda o texto apresenta práticas ambientais relacionadas a horta, plantio de hortaliças e mudas de plantas, como também às práticas pontuais, em virtude da falta de espaço oferecido para as crianças da EI, assim dificultando a elaboração das práticas ambientais.

O texto de Bissaco e Bonotto (2017) apresenta “[...] o trabalho docente voltado às temáticas ambientais com crianças de faixa etária de quatro e cinco anos de idade, possibilitando ou não a construção de valores de interesse para a EA” (BISSACO; BONOTTO, 2017, p. 269), assim como, “[...] a fim de construir sentidos nos diálogos que abarquem as questões valorativas entrelaçadas às questões ambientais [...]” (BISSACO; BONOTTO, 2017, p. 269). Assim o texto de Bissaco e Bonotto (2017) se desenvolveu a partir da formação docente em que foram compartilhados planos de aulas referentes a temática ambiental. Posterior a seleção do plano de aula fez-se gravações dos momentos em que as práticas foram realizadas no espaço de EI e, que se mostraram amplas a temática ambiental, desde filmes, exploração da pesquisa científica, perguntas norteadoras, observação do ambiente, pesquisas em outras fontes (livros, jornais, etc...), a construção de minhocário, bem como, ouvir as crianças, suas inquietações, dúvidas, hipóteses e soluções quanto a temática, logo compreendendo a criança como sujeito transformador do seu meio.

Por fim, o último texto deste conjunto foi construído por Busik; Soletti; Caon (2018), os quais salientam o pouquíssimo contato que as crianças possuem com a natureza, seja em casa ou no espaço escolar. “O contato com a na-

tureza, a sua exploração e experimentação além de proporcionar a socialização e um modo de vida mais saudável, contribui para uma crescente transformação no cuidado e na responsabilidade com o meio ambiente, tornando as crianças como parte dele” (BUSIK; SOLETTI; CAON, 2018, p. 230). O relato de experiência vivenciado no espaço da EI partiu de uma prática com as crianças em que observaram e contemplaram a área verde (externa) da escola, assim realizando registros fotográficos das plantas e objetos que chamavam a atenção. Entendendo com as autoras, que a pesquisa aponta uma EA na EI para a sensibilidade, responsabilidade e zelo, em que é essencial que se favoreça o contato (mínimo ou diário) da criança pequena com a natureza, assim, recorrendo as práticas simples que incitem a experimentação e observação do ambiente.

Considerações Finais

A Educação Ambiental é extremamente importante no contexto curricular de toda a educação básica, e da mesma forma se torna fundamental na Educação Infantil, uma vez que possibilita que a criança desde cedo desperte o senso de responsabilidade e cuidado com o meio natural e cultural, o seu meio de vida e de tantas outras vidas. Todavia, os resultados ainda não apontam um número maior de pesquisas em relação as práticas pedagógicas ambientais no contexto da educação infantil, sobretudo em se tratando de partilhas de relatos que envolvam o cotidiano da sala de aula das creches e pré-escolas.

Entretanto, constatou-se que é possível realizar práticas ambientais significativas, as quais apresentam resultados expressivos quanto à construção de mudanças de atitudes para com o meio ambiente. Na educação infantil a criança está construindo sua personalidade e senso de responsabilidade, sendo assim, é um importante momento para que o educador e a comunidade escolar plantem as sementes do afeto, zelo e sensibilidade para com o planeta Terra, a

nossa morada, e para com as vidas humanas e não humanas. Muitas das práticas ambientais realizadas no contexto da educação infantil estão relacionadas ao manuseio da horta, plantio, a observação e contemplação dos espaços naturais encontrados na escola, atividades que envolvem a família e comunidade, palestras, adaptações de documentos ambientais, animações que tratam da temática ambiental, e a exploração para além da sala de aula.

A motivação para a realização e conclusão desta pesquisa está na crença de que a criança pequena, se convidada à mediação pedagógica dialógica com o mundo, pode espalhar os conhecimentos adquiridos e despertar nos adultos o interesse em cuidar e respeitar o meio ambiente.

Referências

ANDRADE, Maria. Carolina. Pires.; PICCININI, Cláudia. Lino. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

BISSACO, Cristiane Magalhães; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Valores ambientais na educação infantil. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 34, n. 3, p. 263-282, dez. 2017. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7371>>. Acesso em: 23 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v34i3.7371>.

BISSACO, Cristiane Magalhães; DA SILVA, Deise Machado; DOS REIS, Danielle Aparecida. Educação Infantil, Educação Ambiental e construção de valores: uma proposta de formação docente. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 33, n. 1, p. 233-255, maio 2016. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5572>>. Acesso em: 20 agosto.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22_98-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 91 de 18 fevereiro de 2016. Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de Agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L6938.htm. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.795 – 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 04. fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18/06/2012.

BUSIK, Carolina; SOLETTI, Carolina Calixto; CAON, Karen. Educação ambiental: uma proposta para a Educação Infantil. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], p. 226-238, nov. 2018. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8575>>. Acesso em: 21 agosto. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i1.8575>.

CAPITULINO, Catarina Santos; ALMEIDA, Ordália Alves de. Professores da educação infantil e a prática da educação ambiental: contexto educativo. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 117-137, jul. 2014. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4308>>. Acesso em: 21 agosto. 2020.

LIMA, Andreza Maria de; CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de; MONTEIRO, Luciana Oliveira Freitas. **Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da ANPEd nos últimos dez anos**. EccoS Revista Científica [en linea]. 2016, (39), 115-130 ISSN: 1517-1949. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71546154009>. Acesso em: 12/abril/2020

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. 2ª Edição. São Paulo: Peirópolis, 2000

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**- 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

JULIANO, Andreia da Costa; BERSCH, Angela Adriane Shmidt; PISKE, Eliane de Lima; GARCIA, Narjara Mendes; COUSIN, Claudia. et al. Psicomotricidade relacional na educação infantil: relações de pertencimento e reflexões com a educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 198-212, dez. 2016. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5832>>. Acesso em: 23 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v33i3.5832>.

KLEIN, Angela Luciane; TROIAN, Alessandra; SOUZA, Marcelino de. O TURISMO RURAL PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA FAZENDA QUINTA DA ESTÂNCIA GRANDE – VIAMÃO (RS). **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 27, jul. a dez. 2011. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3197>>. Acesso em: 06 out. 2020.

MANZINI, Roseli Cristina; DORNFELD, Carolina Buso; ALVAREZ, Giselle Caetano; MIRA, Silvana Gonzales Joaquim; POLI, Marcia Aparecida; MILANO, Camila Bonelli de. et al. Abordagem dos conceitos de redução, reutilização e reciclagem de resíduos com crianças de 5 anos em um CEMEI no município de São Carlos-SP. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 189-208, jul. 2014. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4362>>. Acesso em: 20 agosto. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. Petrópolis: Vozes, 2002

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS**, novembro de 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso: 20 janeiro. 2020

PASCHOAL, Jaqueline. Delgado.; MACHADO, Maria. Cristina. Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 11. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 20. janeiro.2020

RODRIGUES, Cae. EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ENCONTRO DAS ABORDAGENS TEÓRICAS COM A PRÁTICA EDUCATIVA. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 26, jan. a jun. 2011. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3354>>. Acesso em: 21 agosto. 2020.

SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil: limites e possibilidades. **RMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], volume especial, p. 133-158, jul./dez. 2016. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5439>>. Acesso em: 20. agosto. 2020.

CAPÍTULO 9

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR (PCE): ESPAÇO DO CRIAR E BRINCAR

Gláucia Nogara

Julie Sellau Koppe

Silvia Adriany Kochan Marcon

Silvia Laís Cordeiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-054-9

Introdução

O estudante como protagonista da educação do século XXI é uma entre tantas outras particularidades que acompanha a ascensão do ensino.

Instituições de ensino e docentes necessitam enfrentar metamorfoses com perseverança e estar diligentes em metodologias ativas de aprendizagem, deste modo, ir à busca de novas posturas em sala aula para integrar conhecimentos pertinentes ao entorno escolar e social do estudante.

Nóvoa (2009, p. 07) afirma que:

[...] a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente.

Nos tempos de outrora, professores reproduziam o seu conhecimento aos estudantes, atualmente a educação vai além, a formação amplia horizontes, o desenvolvimento vai além dos muros da escola proporciona uma formação mais ampla, dinâmica e coletiva com compartilhamento de ideias e experiências entre estudantes e professores concedendo métodos de ensino ativos e válidos para o caminhar do estudante.

O professor transforma-se em um orientador, onde seu papel passa a ser um representante de ferramentas didáticas para que o estudante realize seu trajeto escolar, pois o mesmo participa ativamente com perguntas, com seu contexto histórico, seus conhecimentos prévios, suas exposições de conceitos, na resolução de problemas.

O processo educativo precisa se desenvolver de modo a permitir que o educando seja percebido como sujeito complexo, o protagonista de sua própria história, consciente de si mesmo, capaz de si perceber, de compreender como pensa, sente, reage, vive e convive. É fundamental debruçar-se sobre si mesmo e sobre o contexto histórico-sócio-político-cultural-ambiental em que seu ser se constitui com o conjunto de valores, ideias, desejos, saberes, conhecimentos, expectativas e compromisso frente a sua existência e à vida social, bem como à tomada de consciência do seu pertencimento a um todo articulado e em interação. (SUANNO, 2013a, p. 27)

Deste modo, os discentes são atores ativos na construção da aprendizagem e não meros receptores de informações, a participação está em um cenário no qual todos ensinam e aprendem. A partir de então, o PCE (Projeto Criativo Ecoformador) é uma possibilidade de transformação a partir da realidade local, envolvendo toda a comunidade escolar, com olhar atento ao eu, o outro e nós,

contemplando também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seus conteúdos e objetivos de aprendizagem.

Projeto Criativo Ecoformador - Transformando Espaços em Saberes

O PCE (Projeto Criativo Ecoformador) foi idealizado por Saturnino de la Torre, coordenador do Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD), da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, e por Marlene Zwierewicz, do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) e da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil, no ano de 2009, juntos, lançaram a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) .O PCE é uma estratégia didática que nos proporciona educar a partir de situações reais, associando o conhecimento curricular ao cotidiano de cada estudante, ofertando possibilidades para sua transformação.

A metodologia do PCE propõe, uma transformação, com a vida e, em decorrência, com “[...] o bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza” (ZWIEREWICZ et al, 2015, p. 214). De acordo com Torre e Zwierewicz (2009), o PCE representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado em autonomia, transformação, colaboração e busca pelo desenvolvimento integral da pessoa, os autores descrevem o PCE como um marco teórico baseado na complexidade, no olhar transdisciplinar e ecoformador, “que são a incerteza, a auto-eco-organização, a interatividade e a intersubjetividade, o caráter dialógico, a ecologia da ação, entre outros” (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009, p. 156). Agregados a esses princípios, estão os conceitos didáticos e as matrizes do paradigma ecossistêmico (MORAES, 2004), além da ecologia dos saberes (MORAES, 2008). Os conceitos didáticos são, de acordo com Torre e Zwierewicz (2009, p.156-157), a consciência; o caráter colaborativo dialogante; o *sentipen-*

sar e vivenciar; valores humanos e sociais; autonomia e criatividade; currículo integrado; estratégias múltiplas e diversificadas e; avaliação polivalente.

O PCE destaca-se, também, por seus organizadores conceituais, que, de acordo com Torre e Zwierewicz (2009, p.159-161), são: epítome; legitimação teórica e pragmática; perguntas geradoras; metas; itinerários; coordenadas temporais; avaliação emergente, polinização.

Com a finalidade de melhor compreenderem-se os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam o PCE, embasados na tríade da complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação, a fim de aproximar conceito e práticas pedagógicas.

Partindo da complexidade, é importante situar que esse conceito se contrapõe ao conhecimento ordenado, linear e sistematizado. “Dessa forma, a complexidade é o que não atua a partir de suas ações individuais e isoladas, mas suas ações integradas e dependentes assumem outra forma de expressão e adquirem novas faces” (PETRAGLIA, 2011, p. 59). Isso ocorre porque constitui

[...] um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida. Trata-se de um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo (PETRAGLIA, 2013, p. 16).

Quando se menciona a complexidade na educação, refere-se, principalmente, à conscientização, organizando conhecimentos e reformando o pensamento. Segundo Morin (2011),

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessário a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2011, p.33)

Como pressuposto transformador da educação, destaca-se a transdisciplinaridade, pois o PCE consiste em evidenciar as práticas educativas ecoformadoras como ferramenta facilitadora da aprendizagem dos estudantes da Educação Infantil, sendo objeto de reflexão, de análise e de transformação.

De acordo com Souza (2016, p. 72), “A transdisciplinaridade, na perspectiva transitória, não é fragmentada e não atua de forma disciplinar”, pois não consente interpretar uma temática isolada, porquanto muitas revelações podem vir a surgir ao trilhar na reciprocidade das disciplinas. A ação transdisciplinar compreende articular a realidade vivenciada aos saberes que se encontram além das disciplinas. Sendo assim:

Educar a partir da transdisciplinaridade é, na verdade, um preparo para a vida. É praticar a escuta ativa e sensível do outro, é reconhecer o outro como ele realmente é, acolhendo-o e percebendo a sua importância na vida. É também educar no e para o respeito, na convivência harmoniosa entre os diferentes, estimulando a conservação dos meios naturais, o consumo consciente e os direitos humanos. (PAULA, SUANNO, CARVALHO, 2018, p. 4)

Dessa forma, vê-se que a escola precisa ser totalitária e transformadora, buscando através dessas vivências, perceber a necessidade de ações que vão ao encontro de uma nova realidade local. Partindo desse pressuposto, busca-se, no PCE, uma metodologia pautada na mudança da realidade local. [...] A metodologia compromete-se, portanto, com a vida e, em decorrência, com “[...] o bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza” (ZWIEREWICZ et al, 2015, p. 214).

Nesse sentido, pode-se perguntar: como se compreende uma escola? Se a resposta for um espaço com salas, portas, janelas, carteiras, corredores, professores e estudantes, pode-se afirmar que sua resposta está correta. Porém, é preciso educar o olhar para ver além dos muros e das pessoas... “O filósofo John Dewey nos diz que” a escola não pode ser uma preparação para vida, pois ela é a própria vida” (JOHN DEWEY, 1859-1952).

Ao compreender que a escola é um espaço vivo, de construção de saberes e de fazer, de relações interpessoais, de troca de vivências e de experiências, também se entenderá que ela vai muito além de um espaço entijolado e concretado. Nessa direção, a ecoformação apresenta-se como uma forma de vida, sendo “[...] mais que um conceito, é uma forma de ver, sentir e estar no mundo [...]” (PIONTKEWICZ; SAMPAIO; BUTKES, 2019, p. 219).

A ecoformação segundo Pineau (2006, p. 1 SILVA, 2008, p. 97), “[...] pode ser definida como a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem [...]” Partindo desse pressuposto, sabe-se da importância do contato da criança com os elementos da natureza, a interação e a brincadeira ou melhor, “[...] um dos pontos fortes da ecoformação é o reconhecer a criatividade nas pessoas e o despertar, o espírito de integração consigo mesmo, com o outro e com a natureza”. Dessa forma, pode-se dizer que a brincadeira é, portanto, uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, momento em que exercita todos os seus direitos e estabelece contato com os campos de experiência como protagonista de seu desenvolvimento.

Como inspira um provérbio africano,

Para educar uma criança é preciso toda uma aldeia. Todos os espaços, tempos, pessoas e oportunidades da aldeia. Mas, para isso, a escola também precisa se reorganizar em seus tempos, espaços e relações. Para que uma escola se proponha a desenvolver a educação integral, é necessário que ela repense os espaços educativos disponíveis aos estudantes, seja ela uma escola de educação infantil, ensino fundamental ou médio” (TIRIBA, 2018, p. 28)

Dessa forma, é possível observar inúmeras possibilidades de mudança do formato atual de educação, que hoje se faz presente, partindo para uma educação baseada na escuta e na observação do ambiente escolar e seu entorno.

Pode-se dizer que as implicações da tríade – pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação – na prática pedagógica viabilizam possibilidades para que os estudantes acessem, aprofundem, construam e difundam conhecimentos e soluções em conexão com a realidade. Supera-se, nesse processo, a cegueira do conhecimento destacada por Morin (2001).

Metodologia

Para o desenvolvimento do projeto criativo ecoformador PCE, escolheu-se a pesquisa ação, haja vista o investigador possuir contato direto com os fatos pesquisados, tendo, também, o amparo da pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica. O PCE continua em andamento, mas até o momento os estudantes foram os protagonistas das ações já efetivadas e ainda continuarão sendo, pois, a partir do olhar dos pequenos e de sua imaginação, estão se moldando e concretizando sonhos. Os estudantes produziram desenhos contemplando o que gostariam de que se construísse no espaço ocioso atrás da escola. Realizaram pinturas em azulejos, mostrando como almejavam a casinha, escolhendo a cor e os objetos da mesma a partir de atividades propostas pelas professoras, supervisão e direção da escola. Os protagonistas são 23 estudantes da turma do Infantil 5, da Escola Municipal Professor Didio Augusto, bem como estudantes, professores e comunidade escolar

Desenvolvimento

A escola é um lugar de possibilidades por apresentar diferentes formas de ensinar a aprender. Diante das incertezas proeminentes da pandemia do Covid-19, o uso de metodologias de projeto como meio de se aprender de forma significativa torna-se um diferencial muito importante diante do compromisso educacional e social para com os estudantes. Destacamos a construção de um

espaço na Escola Municipal Professor Didio Augusto, União da Vitória Paraná-Pr com proposta criativa e ecoformadora e transdisciplinar, visando ao protagonismo infantil e ao desenvolvimento do eu, do outro e do meio. Esse espaço continua em transformação.

Quadro 1: O PCE proposta metodológica desenvolvido em várias etapas: (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009, p.156, 157)

Epítome	Para dar início um ao projeto a epitome é o impacto e para causar impacto, para chamar a atenção a partir das necessidades da realidade encontrada na escola, sendo a epitome o ponto de partida.
Legitimação teórica e pragmática	Promove a união dos saberes múltiplos que uma realidade a ser estudada pode apresentar. Nessa perspectiva é possível relacionar teoria e prática, a partir das suas necessidades atuais e prospecções de estudos a serem realizados no projeto.
Perguntas geradoras	A cultura inovadora e criativa deve estimular a formação de perguntas, a observar, e relacionar para investigar. As perguntas geradoras estimulam a curiosidade respeitando o interesse dos estudantes.
Metas	As metas provém mais das pessoas do que de um sistema, as metas nos impulsionam e faz correremos atrás dos objetivos, é aquilo que nos mobiliza. Ela nos impulsiona a partir do desejo de solucionar um problema, ou alcançar um objetivo. Da força para lutar por aquilo que nós queremos transformar.
Eixos norteadores	São os objetivos articulados com as metas. São formados pelos objetivos, conceitos e conteúdos e têm a tarefa de ajudar na sensibilização de tomada de consciência do papel de cada um, em sua individualidade e na sua coletividade.

Itinerários	São formados por atividades organizadas e elaboradas a partir de perguntas geradoras, das metas e dos outros aspectos que constituem um Projeto Criativo Ecoformador. Neste processo é importante registrar as atividades que vão exigir condições especiais, como refletir de onde partimos e aonde queremos chegar.
Coordenadas temporais	Constituem o tempo disponível para desenvolvimento do Projeto Criativo Ecoformador. É preciso estipular um tempo pré-determinado, porém esse tempo não pode ser rígido, deve ser flexível prevendo o período necessário para alcançar as metas do projeto e satisfazer as necessidades individuais e coletivas.
Avaliação emergente	Avalia as situações que vão além do objetivo do projeto, pois valoriza o potencial das pessoas. Neste tipo de avaliação, avaliar não é perceber as fragilidades, mas sim comparar os avanços, as potencialidades dos estudantes.
Polinização	É a fecundação do projeto em outros entornos, para isso é importante compartilhar os projetos e resultados. É deixar um registro da nossa capacidade de transformar, estimulando a vontade de transformação nas outras pessoas.

Fonte: Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação (2009).

A via metodológica dos PCE caracteriza-se como uma proposta de ação e implementação de projetos para as escolas na direção da criatividade e ecoformação, e permite desenvolver estratégias considerando a realidade e os interesses dos estudantes, dos seus entornos, conectando os conhecimentos a partir da vida e para a vida.

Resultados e Discussão

Para implementação e desenvolvimento do PCE, os estudantes do infantil 5 protagonizaram o projeto. Suas ideias foram projetadas a partir de decisões tomadas pelos próprios estudantes. Essa ação vem ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a qual traz, como eixos estruturantes, as Interações e as Brincadeiras como forma de expressão e de desenvolvimento integral das crianças.

O projeto teve início em meio à Pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, no mês de 2019 como as crianças estavam em casa, haja vista o isolamento social, o contato da escola com elas foi concretizado inicialmente por meio dos grupos de WhatsApp. O PCE continua sendo desenvolvido na escola durante o ano de 2022.

Figura 1- Espaço Escolar



Fonte: Nogara (2020)

Epítome

Para dar início ao PCE com as crianças de uma forma lúdica, criou-se “Guto”, o Mascote da Escola Municipal Prof. Didio Augusto. Organizou-se vídeo no qual “Guto” apresenta o espaço encontrado na Escola, convidando as crianças a desenharem o que gostariam de que lá houvesse.

Figura 2- Guto



Fonte: Nogara (2020)

O Guto fez parte do processo de criação e ajudou as crianças a transformarem o espaço externo da Escola em um local de descobertas, possibilidades, criação, interação e invenção. Para isso, contou-se com o protagonismo delas e a participação da comunidade ao responderem às seguintes perguntas geradoras:

- O que será construído no espaço externo?
- Tal espaço contemplará todas as crianças?
- Quais materiais serão necessários para promover essa transformação?
- De que forma posso ajudar a cuidar desse espaço?

- Qual será o nome desse espaço?

Um espaço transformado, certamente, oportuniza múltiplas formas de desenvolvimento por meio das vivências que as crianças podem realizar.

Em relação à **Legitimação Pragmática**, devido à pandemia da Covid-19, as crianças e famílias participaram de ações, utilizando as mídias digitais, como:

- **gravação** e envio de vídeos das crianças, argumentando sobre o que gostariam de que fosse criado nesse espaço;
- **participação** da escolha do nome para esse local;
- **participação** na escolha dos objetos que comporão a casinha;
- **decisão** da cor com a qual se pintará a casinha;

Figura 3- Etapas



Fonte: Nogara(2020)

Como **Metas** do PCE, os estudantes do Infantil 5 estipularam:

- Construção de uma casinha;

- Criação de espaços e de ambientes dentro de uma proposta criativa, sustentável e lúdica, em que a criança possa se sentir segura ao explorar os ambientes e, da mesma forma, aprender com significado.

Itinerários

- Colocação de uma mesa bem grande com banquetas coloridas;
- Cada criança plantar uma árvore no entorno da escola;
- Construção de uma oca;
- Quebra-cabeça tipo lego gigante com caixas de papelão;
- Cápsula do tempo com fotos das crianças, com a pretensão de abrir cinco anos depois;
- Corredor sensorial;
- Muro da escola pintado pelas crianças.

O projeto iniciou-se em julho de 2020 em meio à pandemia do Covid-19. Os resultados articularam-se aos **Campos de Experiência** da Educação Infantil:

- O eu, o outro e o nós: visa à construção da identidade e, também, da subjetividade da criança.
- Corpo, gestos e movimentos: foca em atividades e em situações nas quais o uso do espaço com o corpo e variadas formas de movimentos são exploradas. A partir delas, o estudante pode construir referências de como ocupar o mundo.
- Traços, sons, cores e formas: prioriza o contato recorrente das crianças com variadas manifestações culturais, artísticas e científicas, agregando, igualmente, o contato com as linguagens visuais e musicais.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação: enfatiza as atividades práticas

com foco na linguagem oral, ampliando as formas de comunicação da criança em situações sociais.

- Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações: objetiva favorecer a construção das noções de espaço em situações estáticas (perto X longe) e dinâmicas (para frente X para trás), colaborando para que a criança aprenda a reconhecer seu esquema corporal e sua percepção espacial a partir do seu corpo e dos objetos a seu alcance.

Coordenadas Temporais – Organização

1ª Etapa: Depois de assistir ao vídeo e de conhecer o mascote “Guto”, as crianças fizeram um desenho sobre o que gostariam de que se construísse no pátio atrás da escola.

2ª Etapa: solicitou-se às crianças que definissem o nome para esse espaço. Receberam-se respostas por meio de desenhos; o nome escolhido foi “Espaço do criar e brincar”

3ª Etapa: Pediu-se aos familiares que auxiliassem com o envio de alguns objetos para compor a casinha como: utensílios de cozinha, cadeirinhas, retalhos de tecidos, materiais recicláveis entre outros.

4ª Etapa: Solicitou-se às crianças que desenhassem em um azulejo a fim de esse compor a decoração da casinha. Nessa atividade, trabalharam-se formas geométricas, noção espacial, cores e texturas.

5ª Etapa: fez-se pesquisa para se descobrirem as preferências de cores para pintura da casinha. As crianças gravaram vídeos, mostrando essa preferência. Cada uma pintou e montou um cubo com a cor favorita e enviou para a escola. Com o resultado, construiu-se um gráfico. Após, fez-se um vídeo para elas mostrando qual foi a cor escolhida pela maioria.

6ª Etapa: construção da casinha com o auxílio da comunidade, no ano de 2022 foi escrita uma carta redigida pelas crianças ao Coelhoinho da Páscoa,

relatando que gostariam muito que tivesse uma casinha na escola, para poder brincar. Alguns espaço já foram transformados, com a autonomia das crianças, a horta escolar, a árvore da leitura, e a geloteca encantada. Registro fotográfico de toda essa etapa com o intuito de aproximar as crianças em todo o processo.

7ª Etapa: mudança na lista de material escolar dos estudantes, incluindo utensílios de cozinha (concha, colher, tampa, panela) que não são mais utilizados em casa, retalhos de tecido, palett, argila, entre outros.

Partindo do atual contexto educacional, um ano atípico para a comunidade escolar, sendo as aulas presenciais suspensas devido à pandemia do COVID-19, o desenvolvimento do Projeto Criativo Ecoformador – PCE foi um desafio para todos os envolvidos.

Professores, estudantes, pais, funcionários, direção e supervisão demonstraram união na busca de sonhos que, aos poucos, concretizaram-se. A provocação foi lançada e os protagonistas (estudantes) não se intimidaram em projetar seus desejos à escola de seus sonhos.

Figura 4 - Espaços transformados com o PCE



Fonte: Nogara (2022)

Avaliação Emergente

Este projeto iniciou em julho de 2020 e estende-se até o ano de 2022. Durante todo o processo de construção e de execução do PCE, estão em avaliação: o desenvolvimento da criança, as interações dela com o meio, as aprendizagens construídas de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil, além de sua conquista de autonomia e de expressão de seus sentimentos, desejos, ideias e questionamentos.

Polinização

Convidar as crianças do CEMEI Zilá Palmas Fernandes e do CEMEI Herbert Whoel, vizinhos da Escola, para conhecer o espaço idealizado pelas crianças; realizar, junto às famílias roda de chimarrão, portando cada um com sua cuia; disponibilizar receitas de produtos, utilizando a erva mate; expor os registros das etapas da realização do PCE.

Conclusão

Uma escola com um espaço para múltiplas possibilidades, desenvolvendo o Projeto Criativo Ecoformador, conseguiu fortalecer laços com a comunidade escolar e, a partir da realidade de seus indivíduos, vem modificando o entorno educativo, (re) construindo atitudes, valores e competências os quais entram em consonância com uma formação integral dos sujeitos.

Permitir aos estudantes sua participação ativa nas atividades oportuniza a construção de um aprendizado integral, estimulando-os a ir além, a querer saber sempre mais.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC.20jul_site.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2020.

MORIN, Edgar (2001). **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

MORIN, Edgar (2011). **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo, Cortez.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinariedade.** Tradução de Lucia Pereira de Souza. 2. ed. São Paulo: TRIOM, 2001.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PAULA, M. V. G. de; SUANNO, J. H.; CARVALHO TELES, L. A. de. Reformar **O pensamento humano pela via ecoformadora da transdisciplinaridade.** Revista terceiro Incluído, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 95–102, 2018. DOI: 10.5216/teri.v8i1.54820. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/54820>. Acesso em: 7 set. 2022. pg 04

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

PIONTKEWICZ, Simone Caroline; SAMPAIO, Carlos Alberto Ciose; BUKES, Luciana. **Pesquisas desenvolvidas no ensino superior sobre Ecoformação e Escolas Criativas, ECOFORMAÇÃO: Para além da Educação formal.** Blumenau, 2019.

SUANNO, Marilza Vanessa. Didática transdisciplinar emergente. In: Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade. Porto alegre; Sulina, 2013.

TIRIBA, Léa. **Desemparedamento da infância:** a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018

TORRE, Saturnino De La. **Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam.** In: ZWIEREWICZ, Marlene e TORRE, Saturnino De La. Uma escola para o século XXI: Escolas criativas e resiliências na educação. Florianópolis: Editora Insular, 2009.

TORRE, S.; PUJOL, M. A. **A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano.** In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; SILVA, V. L. S. (Org.). Inovando na sala de aula: instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013, p. 13-31

CAPÍTULO 10

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO REMOTO

Janice Anacleto Pereira dos Reis

Doi: 10.48209/978-65-5417-054-A

Introdução

No Brasil, a década de 1990 foi cenário de importantes conquistas no âmbito da Educação Infantil que, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) tornou-se primeira etapa da educação básica e, portanto, direito das crianças de até 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses¹, em espaços de creche e pré-escola.

Desde então, diversas temáticas atreladas à Educação Infantil aparecem na agenda política. A temática avaliação na Educação Infantil apela por atenção pública como uma questão de política educacional, que busca visibilidade e legitimidade e, para isso, tem por base o Art. 31. da Lei de Diretrizes e Bases

¹ (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996) afirmando que a avaliação na Educação Infantil deve estar organizada mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a avaliação na Educação Infantil deve ser mediada por valores relacionados à totalidade da pessoa criança (ROSEMBERG, 2013). Nesse sentido, o documento normativo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) afirma que as propostas pedagógicas nas instituições devem buscar o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, o documento normativo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) destaca que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico da avaliação, em torno do desenvolvimento da criança, garantindo a participação, o diálogo e a escuta dela, mediante observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações desses sujeitos no cotidiano, a partir da utilização de múltiplos registros (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.).

Este artigo trata de um relato de prática de uma professora de uma instituição de Educação Infantil de Campina Grande, na Paraíba, a respeito da avaliação na Educação Infantil. Na ocasião, discutimos sobre as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento de crianças de cinco anos, durante o modo de ensino remoto, contexto da pandemia COVID-19, no ano de 2021.

O ensino remoto diz respeito à transposição do ensino formal, no espaço presencial, para o espaço digital, com foco no conteúdo, gama de abordagens educativas, metodologias e atividades (ALMEIDA, 2020). Refletir sobre esta

transposição no contexto da Educação Infantil de acordo com Ujiie, Mitura e Pietrobon (2022) é uma perspectiva que vem sendo ressignificada pela práxis, numa dialogia entre teoria e prática, que leva em consideração a criança em seu universo de pertença, o contexto vivido, o concebido, o percebido, a família co-participante, a mediação da tecnologia e o acolhimento de si e do outro, estando ancorada na realidade eminente

O ensino remoto é composto por interações síncronas e assíncronas. As síncronas são realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real. Exemplos: bate-papos virtuais (chats), web conferências, áudio conferências, videoconferências, lives, etc. As interações assíncronas, por sua vez, não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo flexibilidade temporal e espacial. Exemplos: fóruns virtuais, blogs, videoaulas gravadas, etc. (OLIVEIRA, et al. 2020).

Nessa situação, buscamos manter nossas propostas conceitualmente fundamentadas e realizáveis no ensino remoto. Os encontros síncronos com as crianças se deram por meio da plataforma Google Meet, três vezes por semana, das segundas-feiras às quartas-feiras, por uma hora. Os encontros assíncronos aconteceram nas quintas-feiras e sextas-feiras, a partir de proposições enviadas para o WhatsApp das famílias.

Por metodologia, nos valem do relato de prática que se trata do registro de experiências vivenciadas por docentes e discentes no âmbito escolar, bem como mediante pesquisas e projetos de extensão universitária (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

Os dados gerados para análise foram gerados a partir de: a) registros diários de reflexão (docente) em documento de edição on-line, através do Google Drive; b) registros fotográficos e vídeo gravações, enviados pela família das propostas realizadas pela criança nos encontros síncronos e assíncronos.

O diálogo e a escuta das crianças nos encontros síncronos foram aspectos cruciais para as nossas propostas no período de ensino remoto. Para o debate, trazemos sequências didáticas que segundo Faria e Dias (2007), consistem em atividades significativas que podem ou não, terem desdobramentos, ou seja, continuidade posterior a sua realização em várias outras. Essas atividades, podem envolver experiências diversas e conhecimentos de diferentes áreas.

É diante do nosso compromisso em garantir o direito das crianças a uma Educação Infantil de qualidade no período pandêmico, que realizamos ações pedagógicas a partir das especificidades e da realidade social das crianças e das suas famílias.

O texto divide-se da seguinte forma: na primeira parte, discorreremos sobre a avaliação na Educação Infantil do ponto de vista legal e teórico. Na segunda parte, relatamos nossa experiência com crianças de cinco anos, a partir do instrumento relatório de acompanhamento. Finalizamos, tecendo algumas considerações sobre a importância do protagonismo da criança nas propostas da Educação Infantil, bem como, sobre as possibilidades do acompanhamento do desenvolvimento infantil no ensino remoto.

Avaliação na Educação Infantil: Um Debate Necessário

O artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996) salienta que a avaliação na Educação Infantil deve se concretizar mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção ou para o acesso ao Ensino Fundamental, a partir de expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A perspectiva de avaliação da Educação Infantil contemplada LDBEN é parâmetro para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 2009), documento normativo que acrescenta:

- I - Observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III – A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV - Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V - A não retenção das crianças na Educação Infantil. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 04-05).

Essas questões colaboram para a luta pelo direito da criança a viver a infância nas instituições de creche e pré-escola, a partir de pressupostos avaliativos que compreendem a importância do desenvolvimento integral da criança, mediante as múltiplas linguagens.

Apoiada nesse documento, ou seja, nas DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil BNCC-EI (BRASIL, 2017) ressalta a importância do acompanhamento da aprendizagem infantil ser realizada mediante a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – as conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, elaborados pelos professores e crianças (relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças. Trata-se

de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Nesse sentido, é parte do trabalho do professor refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar suas práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento integral das crianças, respeitando ainda, suas especificidades e ritmos de aprendizagem, pois cada sujeito é único singular.

Para Fochi (2019), é essencial registrar os processos de aprendizagem das crianças, o que implica, necessariamente, documentar os aspectos observáveis sobre elas. Documentar é produzir documentos (fotografias, gravações em áudio, relatórios, filmagens, etc.) construídos a partir dos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, painel, portfólio, etc.). A documentação construída por adultos e crianças trata-se da memória pedagógica, ou seja, a estratégia que responde às exigências das famílias, mediante as pedagogias participativas que envolvem um modo de olhar, de refletir, de projetar, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças.

Atrelado ao ato de avaliar está a ação de planejar que, para Barbosa e Horn (2008) envolve concepções de criança, infância e Educação Infantil. Para planejar é essencial observar, escutar e interpretar o que as crianças fazem e falam nas interações e brincadeiras do cotidiano das instituições. Estes aspectos são essenciais para entender os processos das crianças e criar situações, as quais elas sejam protagonistas de suas aprendizagens.

Observar para Pascal e Bertram (2019) é um modo de coletar informações a respeito da criança, das famílias e dos profissionais. A observação pode ser de vários tipos: individual - para observar alguma questão específica da

criança; coletiva - envolvendo situações a respeito de um dado assunto; cuidadosamente planejada; agendada previamente, etc. Escutar, por sua vez, para Rinaldi (2019), pressupõe perguntas sobre os processos das crianças, ou seja, a busca pela ressignificação do que os adultos veem e escutam das crianças.

O maior desafio no ato de avaliar de acordo com Gaywood e Pascal (2019) é a interpretação dos comportamentos das crianças, visto que, tanto os pais quanto os profissionais, às vezes, interpretam as brincadeiras e os comportamentos das crianças de modo negativo. Os profissionais mais experientes acreditam na criação de oportunidades reflexivas e estão comprometidos com elas, para pensar como entender e interpretar as brincadeiras das crianças e, como isso pode se relacionar com suas aprendizagens e desenvolvimento.

Sendo assim, é vital registrar e descrever os comportamentos, as atitudes, as expressões e produções das crianças nas atividades do cotidiano das instituições de Educação Infantil, para acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (DIDONET, 2014). Tal procedimento, pode ampliar a riqueza do processo de avaliação, permitindo que novos conhecimentos e compreensões sobre as crianças se tornem visíveis. Além do mais, pode oferecer meios para que as crianças possam se expressar melhor, enquanto os professores podem experimentar e validar os dados gerados, oferecendo às famílias um relato mais autêntico das práticas pedagógicas (PASCAL; BERTRAM, 2019).

Nesse sentido, planejar e avaliar na Educação Infantil são ações imprescindíveis, por isso, necessitam de reflexão e articulação no fazer pedagógico. Para Hoffman (2014), a avaliação deve ser mediadora, em prol da promoção de oportunidades de aprendizagens adequadas aos interesses e necessidades das crianças e da transformação do professor em um permanente pesquisador

e aprendiz do desenvolvimento infantil e dos conhecimentos que lhe são inerentes.

Os relatórios de acompanhamento se inserem no âmbito da avaliação mediadora. Uma das formas de torná-la possível é por meio da documentação pedagógica. Os relatórios são elaborados pelo professor no trabalho com as crianças. A forma final é a síntese sobre o desenvolvimento das crianças no âmbito das diversas linguagens no decorrer do ano. O professor que apenas registra conceitos ou notas sobre o comportamento infantil, a respeito do que as crianças viveram ou dominam, não terá como refletir sobre as dificuldades delas (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014).

Privilegiar nos relatórios das crianças aspectos atitudinais e/ou cognitivos, se distancia da perspectiva da observação e do acompanhamento do desenvolvimento das crianças conforme as DCNEI (BRASIL, 2009), que as crianças devem ser avaliadas de forma integral. O afastamento das notas e fichas avaliativas contribui para a reflexão do professor sobre o desenvolvimento infantil e sua prática pedagógica, uma vez que passará a compreender o processo da construção do conhecimento dos sujeitos da creche e da pré-escola.

Os relatórios destinam-se aos familiares ou responsáveis das crianças, aos profissionais das instituições de Educação Infantil e sistemas de ensino. Os relatórios de avaliação devem evidenciar os avanços, as conquistas e descobertas das crianças, bem como relatar o desenvolvimento delas em sua evolução. Desta forma, é necessário aprofundamento teórico do professor, que deverá cotidianamente observar e registrar os eventos que observa acerca das crianças. (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014).

Os relatórios podem ainda, vir acompanhados de anexos, apresentando as produções infantis, sob a forma de diferentes linguagens e, por fotografias

registradas pelo professor, contendo imagens das crianças nas mais diversas situações do trabalho pedagógico individual e coletivo. O professor pode ainda, nos relatórios, sugerir encaminhamentos e sugestões às famílias ou responsáveis das crianças sobre modos de expandir o desenvolvimento e a aprendizagem infantil (HOFFMANN, 1993).

Os relatórios de cada criança são elaborados semestralmente, nascem da observação diária registrada nos cadernos do professor, culminando em uma narrativa que pretende revelar processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças individualmente e coletivamente. Nos relatórios ainda constam o trabalho planejado e desenvolvido pelo professor e a proposta pedagógica da escola. Diante disso, é importante que a produção e organização dos documentos que registram o processo de trabalho com as crianças sejam compreendidos como estratégia de formação dos profissionais da Educação Infantil (OSTETTO, 2018).

É diante da importância do relatório de acompanhamento na Educação Infantil que, na próxima seção, discutimos sobre as possibilidades e desafios do instrumento no contexto de ensino remoto com crianças de cinco anos.

O Relatório de Acompanhamento no Ensino Remoto com Crianças de Cinco Anos

O ensino remoto dificultou observações mais consistentes a respeito dos processos de desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. As telas do computador e celular foram janelas de acesso às crianças e ao diálogo com as famílias. Sendo assim, tivemos que adaptar o modo de construção dos relatórios de acompanhamento das crianças, os quais, antes, da pandemia, se pautavam na reflexão/conceituação da ação pedagógica, com base nos interesses de

cada criança e/ou significados teóricos elaborados, quando se dá a reflexão do sujeito aprendiz sobre reflexões anteriores e a sua mudança de concepções e metodologias (HOFFMANN, 2014).

Nesse sentido, apresentamos trechos dos relatórios individuais de acompanhamento das crianças, construídos semestralmente, no período pandêmico. Nos relatórios, constam aspectos observados sobre o desenvolvimento das crianças nas diferentes linguagens, nos encontros síncronos e a partir dos diálogos com as famílias.

CV (menino de cinco anos) é uma criança, afetuosa, comunicativa, observadora e curiosa, que gosta de pesquisar e aprender coisas novas. Uma das suas características marcantes é o apreço por animais, especialmente, por sua ave, uma calopsita, o que nos tem dado indicativos de propostas com o grupo. CV tem o hábito de registrar as coisas que aprende por meio do desenho, da escrita, da pictografia, dos números, etc. Ele se apropria com fluência da linguagem escrita [...] no desenho, seus traços são firmes, com muitas cores e riqueza de detalhes [...] também tem um raciocínio lógico rápido [...] CV avançou nas propostas que envolvem movimentos corporais, a exemplo, de danças e brincadeiras. Se, antes, sentia-se incomodado, por vezes, deixando a sala virtual, agora, participa com alegria e disposição (REGISTROS DA PROFESSORA, 2021).

No registro, descrevemos o desenvolvimento de CV nas diversas linguagens- desenho, lógico-matemática e escrita, bem sobre os avanços dele na linguagem corporal. Nosso intuito foi registrar os processos e avanços da criança no modo de ensino remoto, período, o qual constatamos que, mesmo com desafios, ela continuou se desenvolvendo.

A qualidade das relações interpessoais e o acesso às tecnologias foram um dos desafios do modo de ensino remoto, especialmente, no contexto de L (menino de cinco anos) que em virtude da pandemia, se resguardou com a família em um sítio, na zona rural de Campina Grande-PB.

Os encontros síncronos com essa criança se deram por meio de ligações de celular convencionais e/ou por WhatsApp, devido ela não dispor de computador com acesso à internet em sua residência, bem como não ter se adaptado ao ensino remoto. Além do mais, o pai e a mãe da criança são deficientes visuais, o que incidiu que nossas propostas fossem reconfiguradas para atender a demanda da família.

L, é uma criança alegre e comunicativa que gosta de propostas que envolvem a natureza. Ultimamente, tem se mostrado muito feliz com seu novo brinquedo, um patinete, que desfruta no sítio do seu avô [...] revelou interesse pela linguagem matemática, a partir das noções que envolvem número, ordem, quantidade e sequência. No quesito relacional, tem avançado, se, antes, apresentava resistência em participar dos encontros síncronos (ligação com a professora) por vezes, ficava disperso, agora, tem participado com alegria e entusiasmo (REGISTRO DA PROFESSORA, 2021).

A circunstância de interagir com L por meio de ligações, bem como a ausência de interação dele com as outras crianças do grupo, foi desafiador para nós, especialmente, para tecermos considerações sobre o processo do seu desenvolvimento. Desse modo, tivemos que, mais do que nunca, solicitar a parceria com a família de L, aguçar nossos sentidos e apurar nosso olhar sensível, para capturar através das ligações, os processos de desenvolvimento da criança.

As crianças continuaram se desenvolvendo no período de ensino remoto e, portanto, foi de suma importância que nós, professores da Educação Infantil, criássemos estratégias com as famílias, para que o desenvolvimento das crianças ocorresse de forma mais significativa.

MC (menina 5 anos) é uma criança sensível e introvertida, ela adora propostas que envolvem o desenho, a pintura, a leitura e a contação de histórias. Em relação ao seu desenvolvimento, observamos que MC tem avançado no aspecto relacional, uma vez que está mais segura para verbalizar suas opiniões, bem como revela para a professora quando não sabe ou tem dúvidas sobre algo (REGISTROS DA PROFESSORA, 2021).

MC foi uma das crianças que teve mais dificuldade de adaptação no modo de ensino remoto, pois a timidez e a introspecção, características de sua personalidade, foram ampliadas nos encontros remotos. Ao observarmos que nos encontros síncronos, a criança pouco interagiu com os colegas e professoras e, na maior parte do tempo permaneceu com a câmera desligada, solicitamos o diálogo com a família, o qual foi bastante proveitoso e interferiu diretamente na mudança da postura da menina, que passou a interagir melhor com o grupo.

Para além do olhar sensível do professor para as dificuldades das crianças, é importante o reconhecimento e a valorização das características de personalidade delas. No aspecto interpessoal, enquanto MC tinha dificuldade, MA (menina 5 anos) revelava desenvoltura, especialmente, no âmbito intrapessoal, ou seja, além de interagir com o grupo nos encontros síncronos, a criança tem potencial para reconhecer as próprias emoções.

MA, possui certa facilidade para reconhecer suas emoções, por vezes, nos encontros síncronos afirmou: “hoje eu estou brava” ou “estou preocupada”, nos relatando as razões de tais emoções. MA ainda adora ouvir histórias e participar das propostas que envolvem pinturas e movimentos corporais amplos, como danças, saltos, giros e corridas [...] tem avançado na dicção, visto que evidenciamos que verbaliza as palavras com mais clareza e fluidez (REGISTROS DA PROFESSORA, 2021).

MA demonstrou certa dificuldade para verbalizar as palavras que, por vezes, não conseguimos entender nos encontros síncronos. Uma dicção pouco fluida pode causar algum prejuízo no aprendizado da linguagem oral e escrita; na qualidade das relações interpessoal e intrapessoal, na autoestima da criança etc. Ciente disso, dialogamos com a família sobre essa especificidade MA, que passou a ter acompanhamento com uma fonoaudióloga. Em alguns meses, percebemos avanços na oralidade de MA e, conseqüentemente, na qualidade da comunicação com o grupo.

Considerações Finais

A avaliação no contexto da Educação Infantil sugere o aprofundamento de temáticas emergentes na prática com as crianças, mediante uma consciência pedagógica que busque garantir os direitos das crianças de até 5 anos e 11 meses, a partir de serviços educacionais de qualidade.

Nesta perspectiva, a avaliação na Educação Infantil deve estar vinculada aos processos educativos, tais como: planejar, observar, registrar e documentar. Esses recursos propiciam condições para uma avaliação voltada ao percurso dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, no decorrer dos encaminhamentos dados diariamente por cada professor e/ou grupo de profissionais da Educação Infantil. Nesse sentido, o objetivo central da avaliação não é o resultado final, mas o processo pedagógico, vivenciado cotidianamente em uma rede relacional, com diferentes sujeitos que compõem os espaços da Educação Infantil – crianças, profissionais com diferentes funções, família e comunidade (FILHO; CASTRO, 2018).

Diante disso, buscamos desenvolver com as crianças, mesmo em período de ensino remoto, procedimentos que contemplassem o acompanhamento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem delas de forma integral. Para a discussão, trazemos o relatório de acompanhamento individual, por nos permitirem a reflexão do vivido entre crianças e professores, bem como proporcionar às famílias o conhecimento sobre os processos das crianças.

Nos relatórios de acompanhamento individual, construídos no ensino remoto, buscamos registrar os percursos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, evidenciados nos encontros síncronos e assíncronos, nas diversas linguagens, contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2009). Diante disso, defendemos o afastamento das notas e fichas

avaliativas na Educação Infantil, somente assim, o professor poderá refletir sobre as nuances que compõem o desenvolvimento infantil.

A ferramenta Google Drive tornou-se possibilidade imprescindível no período de ensino remoto, considerando os seguintes aspectos: a) o registro dos processos das crianças na referida ferramenta; b) o compartilhamento de documentos (relatórios dos docentes, relatórios das crianças, portfólios, etc.) com os professores; c) a partilha via WhatsApp dos materiais (vídeos, desenhos, esculturas, fotografias, etc.) produzidos pelas crianças, com as famílias nos encontros síncronos e assíncronos.

Em relação aos desafios no contexto de ensino remoto, destacamos: a) a qualidade da internet dos professores e famílias das crianças- algo que afetou a interação entre esses sujeitos nos encontros síncronos; b) a ausência de computador de algumas famílias- que utilizaram o celular como possibilidade para a participação das crianças nos encontros síncronos; c) a experiência com os relatórios de acompanhamento individual- o ensino remoto dificultou observações mais atentas e uma escuta mais sensível aos diálogos, aos comportamentos e processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Destacamos que, em nenhum outro momento, se fez tão necessária a participação das famílias em nossas propostas quanto no ensino remoto. Sem a parceria delas, nosso fazer pedagógico seria irrealizável. Enfim, o percurso pedagógico foi desafiador e árduo, mas frutificou em conquistas e aprendizagens diversas ao longo do caminho, tanto para a professora, quanto para as famílias e crianças.

Referências

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Ensino Híbrido**: rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental. Curitiba-PR: Pró Infantil, 2020.

BARBOSA, Maria Carmem S; HORN, M. Graça S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 ago.2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: Acesso em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. 17 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdfAcesso em: 26 jun. 2022.

DIDONET, Vital. Avaliação na e da educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 339-355.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de.; DIAS, Fátima Regina Teixeira de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Spcione, 2007.

FILHO, Altino José Martins; CASTRO, Joselma Salazar. Avaliação na e da Educação Infantil: Avaliação de Contexto. **Pro-Posições** Dossiê: “Desafios para a avaliação de contexto na educação infantil: Itália e Brasil”. n. 29, v. 2, may.-aug. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/qCBKFvGzvxDMVGJk54QZXcF/?lang=pt> . Acesso em: 19 jul.2022.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do observatório da cultura infantil- OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

GAYWOOD, Donna; PASCAL, Christine. O programa de suporte inicial à aprendizagem ao longo da vida: coleta de informações participativas com os pais. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 227-248.

GUIMARÃES, Célia Maria; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. Avaliação na creche e pré-escola: possibilidades e limites. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 271-290.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora na Educação Infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 243-254.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 14 abr. 2022.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima et.al. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. 30 p.: il. (Coleção Ensino Remoto no PLE; 1). ISBN 978-85-7946-342-6 Recife: EDUFRPE, 2020. Disponível em: http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com_.docentes.ensino.remoto.planejamento.did%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 01 mai. 2022.

OSTETTO, Luciana. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia participativa. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 59-74.

RINALDI, Carla. **Diálogo com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.44-75 jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/rCQyvkkxLbt68jLbyvmy3bwh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; MITURA, Marlei. Educação da infância e ensino remoto: interseções, tecnologia e aprendizagem na educação infantil. In: GODOY, Miriam Adalgisa Bendim; POLON, Sandra Aparecida Machado. **Educação em tempos de complexidade: desafios e proposições**. [livro eletrônico]. Maringá-PR: Uniedusul, 2022, p. 13-22.

CAPÍTULO 11

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E MINI-HISTÓRIAS, USOS E SIGNIFICAÇÕES: UMA FORMA DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nájela Tavares Ujiie

Marlei Mitura

Larissa Rodrigues da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-054-B

Introdução

O capítulo ora apresentado tem por prerrogativa entrecruzar experiência de ação formativa e educativa, no que tange ensino, pesquisa e extensão no bojo do *Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE)*, o qual é coordenado pela primeira autora e agência ações cruzadas no campo da extensão com a segunda edição do *Curso de Formação Continuada de Profes-*

sores da Educação Infantil: diálogos e demandas, ação formativa e educativa, e, orienta a pesquisa de iniciação científica *Formação Continuada e Colaborativa de Professores da Educação Infantil: análise e discussão emergente*, a qual prima por acompanhar, analisar e avaliar a formação continuada em andamento na ação extensionista. O escopo da discussão ensejada é forjado no âmbito da formação de professores em contexto, focada na realidade, aprimoramento humano e profissional, consolidadora de parcerias, compromisso social, político e pedagógico para o exercício da profissionalidade docente, desenvolvimento pessoal e profissional pleno (UJIIE, 2019).

O I Curso de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: *diálogos e demandas*, ocorreu de modo remoto, ao longo do ano letivo de 2021, totalizando 30 horas, numa rede pública municipal do interior paranaense, tendo coparticipação de 40 professoras e 6 coordenadoras pedagógicas da educação infantil, os membros do GEPE tomaram parte da ação como mediadores dialógicos da formação continuada de professores.

A proposição do curso de formação continuada de professores se deu em contexto e delineou o percurso no caminhar, mediante parceria, olhar e escuta sensível de ambas as partes, tendo abordado as seguintes temáticas: “Perspectivas para o Ensino na Educação Infantil: adequação e inovação”, “Documentação Pedagógica: uma forma de avaliar na Educação Infantil”, “Registros na Educação Infantil e sua Importância: pareceres, portfólios e mini-histórias”, “Relação Família-Escola: o estímulo a participação dos familiares na Educação Infantil”, “Inclusão na Educação Infantil e Organização Pedagógica”, “Estratégias Metodológicas de Auxílio a Aprendizagem de Crianças Autistas na Educação Infantil”, “BNCC em Articulação com a Educação Infantil: materialidade, direitos de aprendizagem e campos de experiência”, “Espaço, espacialidade,

materialidade: possibilidades aprendizes”, e, “Espaços Educativos Externos: vivências, aprendizagens e construção” .

No processo e contexto formativo e educativo foram vivenciados momentos significativos de aprendizagens de diversas naturezas, sendo que para este capítulo será focalizada a ação formativa e educativa relacionada as seguintes temáticas tratadas em congruência “Documentação Pedagógica: uma forma de avaliar na Educação Infantil” e “Registros na Educação Infantil e sua Importância: pareceres, portfólios e mini-histórias”. Assim, na tecitura do capítulo será elucidado o aporte teórico de respaldo da ação formativa e educativa, debatendo a documentação pedagógica e as mini-histórias como recurso avaliativo na educação infantil; será explanado os desdobramentos, contributivos e materialidades da produção de mini-histórias no cotidiano da educação infantil, tangenciando o ensino remoto (2021) e presencial (2022); e por fim, serão tecidas considerações tangíveis da experiência que congrega ensino, pesquisa e extensão.

Documentação Pedagógica e Mini-Histórias: Contribuição no Avaliar na Educação Infantil

A documentação pedagógica é um ato ativo e criativo. De acordo com Mello, Barbosa e Faria (2017), a documentação pedagógica pode atuar como fonte narrativa, explicativa e argumentativa, demonstrativa de autoria, reflexão e avaliação do processo educativo, no espaço-tempo da educação infantil.

Para as autoras supracitadas, a documentação pedagógica é uma forma congregadora de avaliação e planejamento a qual possui três funções salutares: 1. política – a qual efetiva articulação dialógica entre escola e comunidade, professores e famílias; 2. acompanhamento – via registro das produções e in-

terações educativas, constitutiva da memória individual e grupal; e, 3. material pedagógico – fonte de reflexão para o processo educativo e investigações científicas.

Assim, documentar é uma forma de aguçar os olhos para captar momentos, é promover uma escuta sensível capaz de ouvir a polifonia de vozes envolvidas com a seara da educação infantil. Segundo Ostetto (2017, p. 30) documentação pedagógica “[...] é autoria, é criação”. Pois a documentação nasce da observação, nutre-se de escuta, materializa-se em registros variados, propaga-se no espaço-tempo educacional, projeta aprendizagens, expressões e interações, cria significados e significações, oportuniza autoformação (no campo da formação continuada em contexto) e a recriação do modo de ser professor na e com a práxis.

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, constituir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada” [...] (OSTETTO, 2017, p. 30).

Na esfera da documentação pedagógica as linguagens são multiplicadas e ampliadas, constituem-se novas formas de registro, de refletir a educação, tanto por parte das crianças atores do processo educativo, como por parte dos professores articulistas de aprendizagens diversas. A documentação pedagógica oportuniza um observar, um registrar e um refletir, que se fixa podendo ser analisado e revisitado.

Coaduna-se com Mello, Barbosa e Faria (2017) ao pontuar que a documentação pedagógica representa uma virada no campo da didática, e da pesquisa também a nosso ver. Pois a documentação pedagógica é mais que uma estratégia didática, uma abordagem, uma metodologia ativa, é uma ação educacional múltipla e multifacetada, fonte de nutrição do planejamento e da

avaliação, que abrange um repensar acerca da aprendizagem, da função social e pedagógica da escola, da prática docente que tem por foco o ser criança na seara educacional, contempla a dimensão educativa e formativa do sujeito aprendente (formador/pesquisador, professor consolidado e criança-aluno).

A documentação pedagógica é instrumento metodológico e respaldo teórico, processo e conteúdo, que se constitui e materializa pelos passos da ação educativa de formação integral da criança. A documentação pedagógica é base para o acompanhamento, a análise e a síntese, observação acurada e sensível da ação ou dos observáveis, fonte de avaliação.

Muitos e diversos podem ser os instrumentos de documentação pedagógica os quais pode-se citar Diário de Sala, Caderno de Planejamento, Portfólio, Fichas avaliativas, Pareceres, Mini-Histórias, Blocão, Mapa conceitual, Relatórios, Cadernetas, Fotografias, Gravações, Vídeos, Murais, Cartazes, Varais, Mostras, Exposições entre outros.

Registro é documentação pedagógica. Documentação pedagógica é registro. A prática do registro na educação infantil, faz emergir a documentação pedagógica, espaço de autoformação do professor, reflexão para, na e sobre a ação (OSTETTO, 2017).

Registrar possibilita projetar, ver, rever, criar, refletir, avaliar, numa engrenagem e sistemática dinâmica do processo ensino-aprendizagem, que considera o contexto, o momento, o sujeito, a realidade, a comunidade, o espaço-tempo de pertencimento que configura e forja o ato educativo.

O registro é instrumento da prática pedagógica na educação infantil no antes, no durante e no depois. Atua em três frentes da ação educativa: planejamento, acompanhamento e avaliação. O registro na prática pedagógica

é fonte de autoria, narração e comunicação. Nesta seara a documentação pedagógica e o registro será discutido com ênfase na avaliação.

Ao refletir sobre a avaliação no âmbito da educação infantil as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil sinalizam contribuições importantes que dialogam com a discussão ensejada, uma vez que consideram a avaliação como acompanhamento da formação integral da criança, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, com intuito de garantir:

- ✓ A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- ✓ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- ✓ A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- ✓ Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- ✓ A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 29)

A legislação educacional, as diretrizes, as propostas curriculares e as teorizações modernas em vigência, dão grande importância à avaliação contínua, formativa e personalizada no âmbito da educação infantil, como pode-se atestar. A avaliação cumpre propósito informativo, motivacional e regulador na concepção de conhecimento praxiológico voltado à formação permanente de professores em contexto. Tonello (2022) evidencia que o propósito informativo cumpre o desígnio de evidenciar os resultados da ação (desempenho e aprendizagens), o propósito motivacional avalia o alcance dos objetivos e aproveitamento do educando (potencialidades e dificuldades), e o propósito regulador avalia o percurso (erros e acertos), sendo a constatação da

jornada de educadores e educandos e iluminando a busca de caminhos efetivos para o alcance de aprendizagem mútua.

O sentido e a finalidade da avaliação na educação infantil é atuar em prol da formação integral da criança, com este afincamento prima por constatar o que está sendo aprendido, adequar o processo educativo, julgar globalmente o processo de ensino-aprendizagem (aspectos cognitivos, afetivos e sociais) e gerenciar o replanejar com foco no êxito. Por este dimensionamento tem-se a criança como centralidade da ação educativa na educação infantil.

[...] Nesse novo modo de pensar e enxergar a infância e a criança sujeito de direitos no cenário educativo pontua-se que a avaliação não se dá por fichas indistintas e sem personalismo, conhece cor, sim ou não, agarra uma bola, sim ou não, reconhece figuras geométricas, tem noção espacial etc. Nem tampouco por registro da subjetividade pura e simples, é uma criança alegre, sociável, que tem bom desenvolvimento e se envolve em todas as atividades propostas. A avaliação envolve a qualidade da observação e do registro, que distingue, acompanha, singulariza, analisa a criança em si, o seu processo de construção de aprendizagens, possibilitando dar novos contornos ao caminho educativo (UJIIE e RAIZER, 2011, p. 131).

No espaço-tempo de articulação da documentação pedagógica “[...] o professor registra os processos de exploração e descobertas das crianças para posterior análise e usos desses materiais para compartilhar com as famílias e as próprias crianças” (FOCHI, 2018, p.96). É importante garantir na esfera educativa diferentes formas de registro: a) escrito: planejamento, diário de classe, plano de aula, diário de bordo, atividades, pareceres etc; b) visuais: desenhos, esculturas, modelagem, colagem, construções, fotografia etc; c) auditivos: gravações em áudio, podcast etc; e, d) audiovisuais: gravações em áudio, move maker etc.

A experiência da documentação pedagógica na educação infantil como forma de avaliação é reflexiva e autoformativa aos professores, ao passo que evoca saberes docentes e conhecimentos em articulação entre teoria e práti-

ca. São processos que perpassam pela coleta de observáveis, olhar e escuta sensível, exercício de análise do material, buscando extrair sentidos, significados e interpretações do processo ensino-aprendizagem realizadas pelo professor como educador e cientista da educação, que sintetiza novos observáveis, a exemplo as mini-histórias.

De acordo com Ujii (2021) a documentação pedagógica é uma via importante ainda mais no ensino remoto e as mini-histórias é um dispositivo fundamental para acessarmos e acolhermos outras formas de ver, ser e estar no mundo e com o outro, buscando ler o mundo com outras lentes, sob novas perspectivas e lugares, escutando as várias histórias que compõem cada sujeito aprendiz. No período pandêmico os registros e a coleta de observáveis são realizadas pelos familiares das crianças coparticipantes do processo educacional.

O que são observáveis? Eis uma questão importante a saber, são materiais educativos, atividades, fotografias, áudios, vídeos, documentos, registros palpáveis de diversas naturezas da ação educativa. Na pandemia os observáveis são coletados pelos familiares e encaminhados aos professores. Os professores mentores do processo educativo são responsáveis pela análise, avaliação e síntese compondo novos observáveis: relatórios, pareceres e mini-histórias.

Ao buscar o entendimento da realidade da criança-aluno em tempos de pandemia é necessário ouvir e escutar de modo sensível. Ostetto (2017) afirma que a escuta sensível é possibilidade de captar a cultura infantil, as vozes das crianças, interpretações e significações. Manifesta que pela qualidade da escuta, via respeito mútuo cultivamos confiança, capacidade de conexão de ser e estar com outro aprendendo em diálogo, bem como este processo de escuta e compartilhar alimenta a documentação pedagógica que é guia do percurso

pedagógico e também visibilizadora das trajetórias de aprendizagem da criança-aluno.

É importante a escuta sensível do outro, o olhar atento ao outro, a leitura do outro em sua integralidade de dimensões na prática pedagógica voltada a primeira infância. Neste contexto pandêmico a escuta na educação infantil ocorre numa articulação dos agentes implicados com o sistema educativo professor-família-aluno-conhecimento-tecnologias (UJIIE, PIETROBON e MITURA, 2022).

Frente ao exposto, continua a existir a possibilidade de documentar o que fazem os pequenos pré-escolares e refletir acerca de suas conquistas e aprendizagens mesmo em tempos pandêmicos de ensino remoto, contando com a parceria coparticipante das famílias na realização das proposições, registro e encaminhamento de observáveis aos professores, que com competência e perspicácia significaram produzindo documentação pedagógica. Pois, documentar como as crianças aprendem e significam o mundo é uma responsabilidade educacional, e um compromisso político-pedagógico dos professores da primeira infância.

Nesta seara de compreender e empreender esforços em prol da documentação pedagógica mesmo em tempos pandêmicos a partir das mini-histórias, Ujiie (2021) corrobora, bem como a leitura de Ribeiro (2020) que nos orienta no processo de produzir mini-histórias, que ressignificamos em favor da ação educativa em ensino remoto, mas a qual é pertinente e plausível no presencial. A documentação pedagógica a partir de mini-histórias constrói significado individual as aprendizagens, visibilizando a criança, suas conquistas, dando eco a sua voz e vez no contexto socioeducativo do mundo e da vida.

Segundo Fochi (2019) as mini-histórias cruzam imagem e texto, linguagem poética e literária que dão sentido a educação da infância, assim dão visibilidade a aprendizagem e fazem refletir o percurso didático-pedagógico. As mini-histórias proporcionam o desenvolvimento da escuta sensível pelo professor, esta que vai além de ouvir a criança, e sim deixá-la se comunicar, se expressar nas suas cem linguagens suas ideias e sentimentos valorizando todos os momentos, para Fochi (2019, p. 89) “É exatamente na busca por formas de comunicação mais sensíveis das crianças que surgem as mini-histórias”.

As mini-histórias acabam por transformar o professor em um observador das infâncias, que registra momentos ou fatos ocorridos em um misto de palavras e imagens repletas de sentidos e significados. Esta forma de documentação pedagógica acompanha o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento pela criança, é uma estratégia de autoavaliar-se na prática pedagógica refletindo sobre o planejamento e os resultados obtidos, e por fim, possibilita a interação e comunicação com a família e convida a família a conhecer melhor a criança, a sua vida na escola, e, em tempos pandêmicos sua vida no mundo, sua forma particular de aprender e criar significados para o que experencia e vivencia, é o compartilhamento de momentos simples das infâncias de forma poética e encantadora. Fochi (2019, p. 91) contribui definindo o papel das mini-histórias na relação família-escola:

No momento em que a escola compartilha com a família as mini-histórias, convida a olhar a criança a partir de novas perspectivas, mostrando a complexidade que há nas atuações, dos meninos e das meninas. A partir das narrativas produzidas pelo professor, desvelam-se sutilezas muitas vezes despercebidas nos contextos familiares, tornando visível a riqueza das aprendizagens das crianças e o modo pelo qual apreendem o mundo.

No bojo da formação continuada de professores em contexto sugeriu-se a incorporação das mini-histórias a prática educativa cotidiana dos partícipes

como forma de documentação pedagógica: visibilidade e devolutiva as famílias em relação às conquistas apreendidas e enunciadas por nossas crianças-alunos, construção de significados relacionado ao processo ensino-aprendizagem remoto, registro e avaliação da práxis educativa. Na seção a seguir será explanado os desdobramentos, contributivos e materialidades da produção de mini-histórias no cotidiano da educação infantil.

A Experiência Formativa e Educativa Materializada em Ação Pedagógica: Produção de Mini-Histórias no Cotidiano da Educação Infantil

Com apoio da rede pública municipal de educação a prática da documentação pedagógica e a produção das mini-histórias passou a integrar a práxis da educação infantil. Na composição das mini-histórias seguimos o percurso orientador de Ribeiro (2020), mas ressignificando ao contexto pandêmico de ensino remoto, assim sua tessitura se deu via observáveis encaminhados pela família que foram observados e revisitados várias vezes na busca de sentido e significado para os acontecimentos e aprendizagens, assim emergiu o foco e o título de cada mini-história, a qual primou por descrever e contextualizar as vozes e aprendizagens das crianças, num sentido de especificidade avaliativa, estes textos foram lidos e relidos, revisitados, socializados com a formadora, com a coordenadora da educação infantil municipal e com as famílias, ajustados e adquiriram a forma final, mas que é um constructo aberto a outras análises, interpretações e significações.

Foram selecionadas quatro mini-histórias, duas do ensino remoto (2021) e duas do ensino presencial (2022), para exemplificar a materialidade e consolidação das aprendizagens formativas e educativas traduzidas na ação docente das participantes da formação continuada de professores da educação infantil.

Evidencia-se que seguindo os imperativos éticos da pesquisa em educação e com crianças pequenas, temos posse de TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) assinado por familiar e Termo de Assentimento dado pelas crianças para divulgação das mini-histórias.

A figura 1 apresenta a mini-história da Ana Beatriz, de 2 anos e 4 meses, “Brincar na Lama” numa vivência de exploração psicomotora e brincante com lama na casa da avó, que designa ação manipulativa, desenvolvimento de esquema corporal global, aproximação com a natureza e o elemento terra, processo de simbolização e faz-de-conta (utensílios de cozinha), memória afetiva, ocupação de espacialidade, desabrochar de linguagens e inteligências múltiplas. Também apresenta a mini-história de Isaque, de 4 anos e 2 meses, “Me Peguei Brincando” que pela escuta de áudio e registro fotográfico permite a professora compor a narrativa que viabiliza a aprendizagem do menino que se reconhece, brinca e transpõe a figura humana que é em escultura deitada, vivência e experimenta posições num processo de aprendizagem criativa e de arte-educação.

Figura 1 – Mini-Histórias / Ensino Remoto



Fonte: Acervo das autoras, ano letivo 2021.

A figura 2 apresenta a mini-história de Eliza, de 8 meses, “Espelho, Espelho Meu”, a qual capta a brincadeira de observação e manipulação da bebê em frente ao espelho da sala de aula fixado na sua altura, na atividade explora seu reflexo, experimenta o movimento, o conhecer e reconhecer-se no espelho, desvia o olhar do espelho ao ser chamada pela professora da educação infantil, retoma a ação de vivencia brincante frente ao espelho, num continuo maravilhar e aprender, congregador de sentido e significado. Também apresenta a mini-história de Yoranã, de 4 anos, “Brincar de Comidinha”, o qual age, interage, brinca, ocupa o espaço externo do parque de pneus e cria, faz-de-conta, simboliza, produz pizza, verbaliza, os sabores são variados e a vivencia de imaginação e fantasia, cria contornos diversos numa ação que fica registrada ora com seu olhar direcionado a fotografia, ora com seu olhar que se volta

apenas a brincadeira absorvo em sua produção de pizza, de brincar, de cultura infantil.

Figura 2 – Mini-Histórias / Ensino Presencial



Fonte: Acervo das autoras, ano letivo 2021.

As mini-histórias apresentadas foram selecionadas com auxílio da Coordenadora Municipal da Educação Infantil, segunda autora do capítulo, exemplificam de maneira contundente o quanto é possível e plausível o uso da documentação pedagógica como forma de avaliar na educação infantil, a partir de mini-histórias, seja no ensino remoto ou no ensino presencial. Além do que demonstra a efetividade da formação continuada de professores em serviço, ou seja, em contexto, que colocou a teoria na prática cotidiana, mediatizada pela parceria, diálogo, escuta sensível, demanda emergente da realidade e consolidação de aprendizagem: elaboração de saber e conhecimento praxilógico (práxis educativa).

Enfim, as mini-histórias tornam visíveis as aprendizagens das crianças ao cruzar texto e imagem, podem ser um dos componentes do portfólio, podem ser forma de comunicação com as famílias, que passam a compreender o processo ensino-aprendizagem e são potenciais fontes interpretativas para refletir acerca da ação docente e prática pedagógica da educação infantil.

Considerações Finais

Aprender é sempre bom, a ação junto ao curso formação continuada de professores da educação infantil em entrecruzamento com a pesquisa de iniciação científica tem sido um campo fecundo de aprendizagens inúmeras e variadas. Pois, tem contribuído a formação continuada dos professores da educação infantil consolidados da rede, atuando no seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como no aprimoramento da práxis educativa voltada a primeira infância; a formação continuada dos membros do GEPE que tomaram parte da ação formativa numa ação de constituir-se professor formador em ação; a formação da pesquisadora iniciante (IC), terceira autora, que neste trabalho prima por enunciar o caminho trilhado pela pesquisa; e a formação continuada da professora/formadora/pesquisadora orientadora deste estudo, que trilha num contínuo processo de aprendizagem e regulação de sua ação docente e investigativa no campo do ensino com pesquisa e na configuração praxiológica da formação docente em contexto permanente (inicial e continuada).

Outrossim é válido pontuar que as aprendizagens ganham materialidade quando transformadas em ação e atuação, a documentação pedagógica como uma forma de avaliar na educação infantil, a partir de mini-histórias, ganhou consolidação na prática educativa e cotidiana da rede pública municipal do interior paranaense que tomou parte da ação formativa e educativa explicitada no decurso deste capítulo. Para além de apresentar e publicizar a ação busca-

se disseminar o feito para ganhar outras reverberações igualmente exitosas na seara fértil da educação infantil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 2010.

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

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-Histórias: rapsódias da vida cotidiana do observatório da cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre-RS: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

MELLO, Suely de Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas-SP: Papirus, 2017. p. 19-54.

RIBEIRO, Bruna. **As mini-histórias como dispositivo para ver e escutar as crianças nas unidades de educação infantil**. 2020, p. 1-8 (impresso digitalizado).

TONELLO, Denise. **Portfólio: pra que te quero?** São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2022.

UJIE, Nájela Tavares.; RAIZER, Cassiana Magalhães. Avaliação na educação infantil: documentando o percurso da criança. In: PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; UJIE, Nájela Tavares **Educação Infantil: saberes e fazeres**. Curitiba-PR: CRV, 2011. p. 129-137.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto:** asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

UJIIE, Nájela Tavares. Documentação Pedagógica uma Forma de Avaliar na Educação Infantil. In: **Curso de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil:** demandas e diálogos. SME Cruz Machado/UNESPAR-Paranavaí, 2021. (gravação).

UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; MITURA, Marlei. Educação da infância e ensino remoto: interrelações tecnologia e aprendizagem na educação infantil. In: GODOY, Miriam Adalgisa Bendim; POLON, Sandra Aparecida Machado. **Educação em tempos de complexidade:** desafios e proposições. [livro eletrônico]. Maringá-PR: Uniedusul, 2022, p. 13-22.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Nájela Tavares Ujiie



Pedagoga (UNESP). Psicopedagoga (FAFIPREVE). Mestre em Educação (UEPG). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e prática pedagógica (GEPPEI/UNICENTRO).

Caroline Elizabel Blaszkó



Pedagoga, Psicopedagoga e Especialista em Educação Especial (UNESPAR/UV). Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Doutora em Educação (PUCPR). Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória. Professora do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). Membro do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET/UNIARP).

E-mail: carolineblaszko2020@gmail.com

Aline de Novaes Conceição



Doutora e Mestra em Educação, Especialista em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva e Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília/SP. Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguazu, Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação (Indep), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cesumar (Unicesumar). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal.

SOBRE OS AUTORES

Aline de Novaes Conceição

Professora Adjunta do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal. Doutora e Mestre em Educação, Especialista em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva e Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília/SP. Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguazu, Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação (Indep). E-mail: alinenovaesc@gmail.com.

Alessandra Magalhães Gomes

Licenciada em Pedagogia pelo Campus do Pantanal, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPAN/UFMS.

E-mail: alessandram.gomes@hotmail.com

Alexandre Cougo de Cougo

Professor do Campus do Pantanal da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPAN/UFMS. Líder do Grupo Ateliê: Grupo de Estudos em Narrativas, Cotidianos e Formação de Professores. Licenciado em História, Especialista em Educação Brasileira, Mestre e Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

E-mail: alexandrecougo@yahoo.com.br

Bruna Rossatto Gomes

Formada em Pedagogia (2021) pela FAIP, cursando especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni) (2022). E-mail: bruna_rossatto@outlook.com.

Caroline Elisabel Blaszkó

Pedagoga, Psicopedagoga e Especialista em Educação Especial (UNESPAR/UV). Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Doutora em Educação (PUCPR). Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória. Professora do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). Membro do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET/UNIARP).

E-mail: carolineblaszko2020@gmail.com

Glaucia Nogara

Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

E-mail: nogglucia@gmail.com

Geovana Morassutti Pereira

Pós-graduada em Educação Especial, Pedagoga pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí.

E-mail: geovanamorassutti2017@outlook.com

Julie Sellau koppe

Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

E-mail: julliekoppe@hotmail.com

Janice Anacleto Pereira dos Reis

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande. Técnica Educacional na Secretaria de Educação de Campina Grande, Paraíba.

E-mail: janiceanacletols@gmail.com

Karla de Oliveira Santos

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas – Campus IV. Membro do Grupo de Pesquisa Infâncias, Bebês e Crianças (UNEAL). Email: karla.oliveira@uneal.edu.br

Larissa Kuhl Izidoro Pereira

Mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora colaboradora na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí, Psicopedagoga na área Clínica, realiza atendimentos com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagens, síndromes e/ou transtornos. E-mail: larissakuhl@hotmail.com.

Larissa Rodrigues da Silva

Graduanda de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Bolsista da Iniciação Científica, da Fundação Araucária (FA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE). E-mail: larirsilva0@gmail.com.

Mayara Gislaine Bedritchuk Furlan

Acadêmica do 4º ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória.

Marlei Mitura

Pedagoga. Especialista em Educação Infantil, Educação Inclusiva e Gestão Escolar. Professora da Rede Pública Municipal de Cruz Machado-PR. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE). E-mail: marleimitura81@gmail.com.

Nájela Tavares Ujiie

Pedagoga (UNESP). Psicopedagoga (FAFIPREVE). Mestre em Educação (UEPG). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/ UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e prática pedagógica (GEPPEI/UNICENTRO). E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br

Nicoli Nascimento Martins

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Participando do Projeto de extensão Diálogo e Saberes. E-mail: nicolinascimentoartins@gmail.com

Ramon Missias-Moreira

Pós-doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto, Portugal (CIAFEL/FADEUP). Doutor em Educação pela UFBA. Licenciado em Pedagogia pela UNIMES. Licenciado em Educação Física pela UESB. Professor Adjunto de Educação Física Infantil, Didática da Educação Física e Estágio Supervisionado (foco em Educação Infantil) na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Docente permanente no Mestrado em Psicologia e no Doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial na UNIVASF. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre Saúde, Educação e Educação Física (GIPEEF/CNPq). E-mail: ramon72missias@gmail.com

Solange Aparecida de Oliveira Collares

Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Pedagoga. Psicopedagoga Institucional e Clínica. Mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia Indígena, Membro do Núcleo Docente Estruturante, NDE, do Curso de Pedagogia (Terra Indígena) no período de 1º de dezembro de 2018 a 30 de novembro de 2020, e membro do grupo de pesquisa do LAECI/ MOVECAMPO. E-mail: scollares@unicentro.br

Silvia Laís Cordeiro

Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: silvia_lais@hotmail.com

Silvia Adriany Kochan Marcon

Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: silvia.kochan@escola.pr.gov.br

Viviane da Silva Batista

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestre em Ensino, graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Professora colaboradora no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. E-mail: viviane.batista@ies.unespar.edu.br.



Educação Infantil em Foco

Estudos da Infância e Práticas Pedagógicas Educativas

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES