

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 4

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

4

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 4 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 4)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-012-4

DOI 10.22533/at.ed.124181912

1. Educação e estado. 2. Educação infantil. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É ofertada em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 5 anos), sendo uma complementação a ação da família, para proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança.

Por isso, os artigos que compõem este volume tratam do lúdico como instrumento de promoção a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social.

Alguns artigos utilizam-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para apresentar que as instituições de educação infantil são habitadas por adultos e por crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Essas interações devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam seu projeto político-pedagógico.

Para promover o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos de idade, é muito importante que todos tenham clareza a respeito dos objetivos da instituição e atuem conjuntamente na organização das atividades, bem como dos tempos e espaços pedagógicos para que tais atividades se efetivem.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO POSSIBILIDADES DE LEITURA	
<i>Solange Santos Ferreira dos Reis</i>	
<i>Livia Maria Ribeiro Leme Anunciação</i>	
<i>Eliane Moraes de Jesus Mani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819121	
CAPÍTULO 2	9
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA CRECHE	
<i>Cynthia Magda Fernandes Ariosi</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819122	
CAPÍTULO 3	21
A GESTÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS PARAIBANOS	
<i>Lenilda Cordeiro de Macêdo</i>	
<i>Cynthia Dieska de Lima Vasconcelos Macedo</i>	
<i>Renata Taís De Oliveira Sampaio</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819123	
CAPÍTULO 4	34
AGRESSIVIDADE E TIMIDEZ NA ESCOLA: INTERVENÇÃO POR MEIO DO BRINCAR	
<i>Andreia Cristiane Silva Wiezzel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819124	
CAPÍTULO 5	44
EFEITOS COGNITIVOS DO TREINO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Eder Ricardo da Silva</i>	
<i>Flávia Heloísa Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819125	
CAPÍTULO 6	58
INFÂNCIA E CULTURA LÚDICA NA PERSPECTIVA DE GILLES BROUGÈRE	
<i>Letícia Joia de Nois</i>	
<i>Marcia Cristina Argenti Perez</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819126	
CAPÍTULO 7	64
LÚDICO, LUDICIDADE E ATIVIDADE LÚDICA: DIFERENÇAS E SIMILARIDADES	
<i>Jonathan Fernandes de Aguiar</i>	
<i>Camila Nagem Marques Vieira</i>	
<i>Maria Vitória Campos Mamede Maia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819127	
CAPÍTULO 8	69
AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA QUE MANIFESTA AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Michele da Silva Carlos</i>	
<i>Andreia Cristiane Silva Wiezzel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819128	

CAPÍTULO 9	75
O TRABALHO DO(A) DIRETOR(A) NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA	
<i>João Severino de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819129	
CAPÍTULO 10	87
OS OBJETOS DE LETRAMENTO EM CRECHE: UMA REVISÃO DE LITERATURA	
<i>Andressa Bernardo da Silva</i>	
<i>Maria do Carmo Monteiro Kobayashi</i>	
DOI 10.22533/at.ed.12418191210	
CAPÍTULO 11.....	103
PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO (UEIIA)	
<i>Maria Talita Fleig</i>	
<i>Claucia Honnef</i>	
<i>Daliana Löffler</i>	
DOI 10.22533/at.ed.12418191211	
CAPÍTULO 12.....	111
REFLEXÕES ACERCA DA AGRESSIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Viviane Barrozo Manfré</i>	
<i>Andreia Cristiane Silva Wiezzel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.12418191212	
CAPÍTULO 13.....	118
YOGA EDUCACIONAL E CURRÍCULO – BREVE ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
<i>Kênia Kemp</i>	
DOI 10.22533/at.ed.12418191213	
SOBRE A ORGANIZADORA	131

A BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO POSSIBILIDADES DE LEITURA¹

Solange Santos Ferreira dos Reis

Prefeitura Municipal de Bauru

Livia Maria Ribeiro Leme Anunciação

Prefeitura Municipal de Bauru

Eliane Moraes de Jesus Mani

Prefeitura Municipal de Bauru

solangesantosreis@gmail.com

RESUMO: O presente relato pretende comunicar os resultados parciais da experiência sobre a exploração das possibilidades da biblioteca na educação infantil em uma Escola Pública de Educação Infantil da cidade de Bauru, São Paulo, durante o primeiro semestre de 2017. Concentra-se na área de Língua Portuguesa, abrangendo os eixos oralidade e leitura, e destina-se às faixas etárias de alunos de um ano e oito meses a seis anos incompletos. A experiência baseia-se na perspectiva da Teoria Histórico Cultural que considera o aluno sujeito e o professor mediador, este que intervém na realidade social e cultural, e conseqüentemente, no desenvolvimento do ensino aprendizagem. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, por meio de abordagem qualitativa. Durante seu primeiro ano de vigência, a experiência tem

ofertado aos alunos o acesso livre e mediado aos livros, à roda da conversa, à contação de histórias, às dramatizações, leituras, releituras, entre outras. Embora ainda em andamento, possui condições para atingir os objetivos propostos a médio e longo prazo, tais como: maior valorização do potencial dos livros como recurso de ensino aprendizagem, bem como a democratização dos mesmos no cotidiano escolar de forma ampla, pedagógica, lúdica e qualificada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Biblioteca. Estratégias de Leitura.

1 | INTRODUÇÃO

É permanente a busca de estratégias e recursos didáticos que apresentem melhor resultado quando o objetivo é a democratização e o acesso aos livros e as diferentes possibilidades de leitura na educação infantil.

Nesta lógica, a diversidade cultural e social, valores, ética, arte, cidadania entre outros, permitem ainda parceria com recursos didáticos diversificados, tais como: fantoches, músicas, papelaria, jogos, materiais recicláveis,

¹ Este trabalho é fruto de uma experiência participativa (em andamento) de catorze professoras especialistas em Educação (incluindo as autoras) da Escola Municipal de Educação Infantil Leila de Fátima Alvarez Cassab – Peixinho Sonhador.

entre outros, pois podem dar suporte e direção ao desenvolvimento do planejamento e a consecução dos conteúdos e objetivos educacionais ligados a demanda que se deseja alcançar (ZABALA, 1998).

Como forma intencional de qualificar o trabalho educativo, a Escola Municipal de Educação Infantil “Leila de Fátima Alvarez Cassab” promove o acesso à sala “Biblioteca Peixinho Sonhador”, acervo oficial de livros de literatura infantil, bem como de diferentes recursos didáticos. Recentemente, a mesma foi organizada, recebeu estantes, novos exemplares e é aberta para a retirada de livros, diariamente, lembrando que o foco é aproximar as crianças da compreensão das temáticas curriculares para ampliar o repertório cultural, a linguagem, o vocabulário, a imaginação e a criatividade, por meio do acesso ao universo dos livros.

Apesar da disponibilidade de recursos, a escola tem a responsabilidade e o dever de apresentar a vida escolar à criança e vice-versa, uma vez que na educação infantil, deve-se privilegiar o ensino e a aprendizagem via cuidar e educar, pois embora o homem nasça com um complexo aparato biológico, não há garantia que o mesmo realize as apropriações necessárias para humanizar-se.

Desse modo, Martins (2009, p. 120) afirma esclarecendo:

Aos seres humanos não basta à mera pertença à espécie biológica, nem contato com a sociedade pelas suas bordas. Para que se constituam como tais (seres humanos) precisam apropriar-se da vasta gama de produtos materiais e intelectuais produzida pelo trabalho dos homens ao longo da história.

Em face das considerações acima, é importante salientar que a Unidade Escolar em questão possui quarenta anos de existência, 8.000 metros de área total e 700 metros de área construída, localizando-se em um bairro residencial de classe média, o qual possui completa estrutura de comércio e serviços, e ainda, atende uma clientela participativa que pertence a novas gerações de familiares ou amigos das gerações ligadas às primeiras famílias atendidas.

A escola possui uma diretora e um corpo docente formado de doze professoras especialistas do ensino regular, duas professoras especialistas do ensino especial, um cuidador do ensino especial, um auxiliar de creche, uma secretária administrativa e seis funcionários de apoio pedagógicos, totalizando quatorze turmas de 300 alunos, denominadas: Infantil I (2 anos) de 15 alunos; Infantil II (3 anos) de 20 alunos; Infantil IV (4 anos) de 25 alunos; e Infantil V (5 anos) de 25 alunos. Ainda há materiais didáticos e os equipamentos estão em bom estado de conservação.

2 | OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Valorizar o potencial dos livros como recurso de ensino aprendizagem na educação infantil, bem como a democratização dos mesmos no cotidiano escolar de forma ampla, pedagógica, lúdica e qualificada, por meio de experiência em uma Escola Pública de Educação Infantil da cidade de Bauru, São Paulo.

2.2 Objetivos Específicos

- Manter e diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e oralidade;
- Orientar professores, pais e equipe escolar para compreender que a ação educativa atende aos conhecimentos históricos e culturais na educação infantil.

3 | METODOLOGIA

O presente estudo compõe-se por um relato de experiência, cujos aspectos metodológicos são pautados pela pesquisa-ação, pelo delineamento descritivo e exploratório, e pela abordagem qualitativa. Segundo Elliot (1991, p.69), a pesquisa-ação é “o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela”; bem como é uma estratégia muito utilizada por professores e pesquisadores. O caráter descritivo “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2011, p. 42). O mesmo autor aponta que a pesquisa exploratória tem como objetivo desenvolver, esclarecer e produzir novos olhares para conceitos e ideias já existentes, ampliando as faces de um fato. Já a pesquisa qualitativa apresenta informações e conhecimentos científicos que não podem ser apresentados quantitativamente (MARCONI; LAKATOS, 2006).

A experiência vivenciada foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil “Leila de Fátima Alvarez Cassab” – Peixinho Sonhador (inaugurada em 1976), no município de Bauru, no primeiro semestre de 2017. O trabalho envolveu 14 professoras, sendo 12 da educação básica infantil e 2 da educação básica especial. Ao todo, xx alunos participaram do trabalho.

O trabalho iniciou-se na adaptação escolar, na primeira semana de fevereiro, visto que na oportunidade o projeto já estava formatado. Foram realizadas atividades de: vivências de histórias, trocas de livros, rodas de conversa, bem como outros recursos em ambientes internos e externos, promovendo a leitura compartilhada.

4 | RESULTADOS PARCIAIS

Apesar do trabalho se concentrar na área de Língua Portuguesa, eixo leitura e oralidade, a mesma atende aos objetivos e conteúdos de todas as áreas curriculares da Proposta Pedagógica para Educação Infantil da Secretaria Municipal de Bauru (BAURU, 2016).

Diante da expectativa da acolhida, na volta às aulas durante a primeira semana de fevereiro, as professoras programaram a apresentação da biblioteca para as famílias e orientaram a leitura compartilhada nos bancos do jardim.

Posteriormente, no pátio, os pais e as crianças vivenciaram as histórias escolhidas por meio da interatividade de aprender brincando, ultrapassando, por assim dizer, o conhecimento do senso comum pelo fato de responder a situações problemas de outras áreas do conhecimento, tais como: quantificação, cores, movimento, dentre outras.

Valorizando o professor como mediador do ensino aprendizagem, e o aluno, como sujeito da ação, trabalhou-se com os pais e familiares utilizando cenário, adereços, movimento corporal, música e histórias cantadas, como: “Linda Rosa Juvenil”, o “O Lobo e os Três Cabritinhos” e a “A Ciranda do Anel”. Em continuidade ao trabalho de adaptação escolar, foram colocados como desafios situações de leitura com trabalho compartilhado com a família.

Na sequência, foi oferecida a escolha de livros para a leitura compartilhada com família; acondicionando os mesmos em pastas, sacolas e mochilas para o transporte, com o objetivo de promover um encontro de aprendizado e diversão em casa, pois o gosto pela leitura incentiva e compromete as duas instâncias: escola e família.

Nesta esteira, Saviani (2008) orienta a compreensão sobre a importância da docência embasada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, pois os conhecimentos culturais produzem diferença imediata na vida dos alunos e somam conhecimentos que se traduzem em autonomia. Tal tendência pedagógica também é conhecida e denominada progressista.

Assim, de acordo com Snyders (1976 *apud* Zuquiere, 2007, p. 29):

O termo progressista é utilizado quando ao levantar uma crítica severa sobre a educação tradicional e a Escola Nova, apresenta uma terceira alternativa que se apropria dos aspectos das duas tendências. Essa linha de pensamento é assim chamada por acreditar na possibilidade do progresso histórico social humano, do qual o trabalho coletivo é a alavanca básica.

Do mesmo modo, a Pedagogia Histórico-Crítica é o que sustenta uma prática comprometida com a formação do ser humano no contexto social. Saviani (1995) entende a educação como uma atividade mediadora na prática social, ou seja, ela se constitui em um instrumento, através das gerações, portanto, historicamente acumulada.

Vale afirmar que nesta perspectiva, a escola valoriza a apropriação do saber

acumulado pela sociedade, tornando-se integrante do corpo social, e assim, pode agir para sua transformação. Neste sentido, Libâneo (2003, p. 39)., colabora reafirmando o importante papel desempenhado pela educação escolar.

A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo dos adultos e suas contradições fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Nesta perspectiva, é relevante perceber que conteúdos, objetivos, estratégias e orientações didáticas podem ser voltadas para a aplicabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica, pois os professores e alunos entram em contato com o conteúdo na relação humana e social, a qual é valorizada na prática social, na interação, que se estabelece em todo processo de ensino e aprendizagem.

Por meio de outra estratégia de leitura “Biblioteca Vai e Vem”, que se resume a uma casinha sob rodas ou uma mesa no pátio, promoveu-se o acesso diário aos livros sem a presença do adulto; também é oportunizado o acesso à ambientação dos livros nas áreas arborizadas em varais, tapetes, mesas e bancos, onde as crianças e familiares de forma compartilhada desfrutam do conhecimento e do relaxamento que os livros proporcionam. Para a constituição da mesma, foram encontrados os primeiros exemplares que estavam em duplicidade na biblioteca oficial e iniciado seu primeiro acervo.

Em reunião de pais, ficou acordado que para não paralizar o rodízio de livros, a doação deve ser constante e a devolução também, o que tem resultado em livros, retornados pelos próprios alunos. Segundo Lück (2006), há diferentes formas de participação como:

[...] participação como presença, participação como expressão verbal e discussão de ideias, participação como representação, participação como tomada de decisão e finalmente, participação como engajamento. Deseja-se que a participação estimulada seja a última, cujo conceito de “[...] participação, em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediados por cobrança e controle” (LÜCK, 2006, p. 47).

Tendo como referência a autora supracitada, a participação por engajamento totalmente desprovida de centralização ou controle, a “Biblioteca Vai e Vem” busca respeitar a escola e aluno, fazendo alusão ao movimento de ida e volta do livro de casa e para a escola, e comparando o gesto de repetição lúdico e educativo ao brinquedo folclórico que desenvolve as funções psíquicas superiores. Diariamente, os pais adentram a escola para retirarem as crianças em local previsto por cada professora, na oportunidade as crianças passam pela “Biblioteca Vai e Vem” e retiram livro livremente, pois o objetivo é ser acessível e estratégica.

A devolução dos livros é uma conquista dada às preleções dadas realizadas e

aos comunicados e cartazes dirigidos às famílias, Observou-se substituições, doações espontâneas e justificativas quando imprevistos dificultam a devolução. Há também famílias que devolvem quando reúnem uma quantidade considerável de livros, revelando o compromisso e a aceitação em relação à prática educativa desenvolvida.

A proposta de trabalho pedagógico voltada para as práticas de literatura infantil envolve recursos educativos dispostos nos espaços e ambientes internos e externos, configurando-se em um elemento provocador de interesse e da aprendizagem das crianças, além de fazer parte da identidade e da história desta escola, uma vez que tal preocupação vem permeando a reflexão e a prática educativa das professoras desta unidade escolar.

Assim, essa realidade se estabelece como um referencial da unidade escolar, com planejamento de atividades que contemplam eventos observáveis e intervenções que partem de um foco de trabalho que mais chama a atenção das crianças, e esse protocolo funciona como elo motivador para o processo de ensino aprendizagem.

Neste prisma, as áreas do conhecimento são contextualizadas e integradas na abordagem dos livros de histórias infantis. Desta forma, a condução das aulas e a assimilação dos conceitos apresentados e vivenciados têm sido favorecidos. Assim, percebe-se que a prática social inicial é a realidade onde os alunos e professores estão.

Partindo desse ponto, será iniciado um plano de trabalho onde primeiramente será levantada a problematização que irá fomentar debates e discussões necessárias para a compreensão da prática social existente e a real necessidade de mudança.

Um exemplo é a leitura da “Coleção Mundinho”, momento em que as crianças e as professoras em roda problematizam sobre a temática da água no planeta, apresentada pelos livros da coleção citada. Posteriormente, pesquisam como contribuir para preservar racionalmente a água no cotidiano escolar, na própria casa. Ao cuidar de si e dos outros, das plantas, dos animais e dos ambientes, realizam vivência na horta e produzem cartazes orientadores de conduta afixando-os no pátio da escola.

Após a abordagem em roda, relatam experiências e se colocam a pensar soluções para a situação problema encontrada. A instrumentalização para novas práticas ocorre com a fundamentação teórica e a solução para responder as necessidades do grupo. Na continuidade, as professoras percebendo o interesse dos alunos, solicitam que os mesmos elejam uma nova história, sendo a mais votada “João e Maria”, para discutir a natureza, a fauna e a flora. Após a história, lida e problematizada, seus personagens e demais elementos foram recriados em uma maquete com elementos da natureza.

Em seguida, a história do “Lobo e os Três Cabritinhos” foi lida, interpretada e recriada durante a realização da oficina de criatividade. Ocorreu a catarse, que é a tomada de consciência da realidade apresentada e o surgimento da proposta de mudança, que neste caso, foi cuidar da bananeira da escola, surgindo também novas práticas e novas aprendizagens. As etapas não se esgotaram entre si; os resultados e a prática social que é acompanhada de reflexão constante culminaram em outro

planejamento.

Através da observação dos conceitos apreendidos e sistematizados nos diálogos, nas perguntas e nas respostas, as crianças demonstram comportamentos surpreendentes e algumas superaram as atitudes cotidianas e demonstraram que transformam a si próprio e ao meio sociocultural em que estão inseridas.

5 | CONCLUSÕES PARCIAIS

O presente relato buscou enfatizar a importância do acesso e da democratização dos livros no processo de ensino aprendizagem, do ambiente escolar como espaço educativo por excelência, da construção do conhecimento e do desenvolvimento infantil.

Neste sentido, a comunidade e a equipe escolar vêm compreendendo a biblioteca como ferramenta de ensino e aprendizagem e desenvolvimento curricular, pela vivência do tratamento pedagógico interativo e lúdico disponibilizado na mesma.

Por fim, acredita-se que a médio e longo prazos, com a permanente valorização das práticas de oralidade e de leitura e a participação mais protagonista do aluno, do professor e das família, ocorrerão mudanças cultural e social com melhores e mais abrangentes resultados.

REFERÊNCIAS

BAURU. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1996.

ELLIOT, J. **Action research f Action research for educational change**. Filadélfia: Open University Press, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências Pedagógicas na Prática Social**. In: Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 2003.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa da Escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, L. M. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____, **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações**. 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

ZUQUIERI, R. **O Ensino de Ciências na Educação Infantil**: análise de práticas docentes na abordagem metodológica da pedagogia histórico-crítica. 2007. 201 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru. Bauru, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90857>> . Acesso em: 20 Abr. 2017.

ZABALA, A . **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed,1998.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA CRECHE

Cinthia Magda Fernandes Ariosi

Unesp/FCT/Departamento de Educação/PPGE/
Forpedi/GEPI
Presidente Prudente/SP

RESUMO: A construção da identidade docente na creche é o foco do trabalho desenvolvido de 2014 a 2016. O objetivo geral foi investigar por meio de uma ação de formação continuada desenvolvida, em um município, qual a contribuição para a formação da identidade docente na creche. A principal motivação para esse trabalho foi a sensação de desprestígio e desvalorização que os professores tinham por atuarem na creche. A pesquisa se desenvolveu por meio da metodologia da pesquisa-ação e de questionários aplicados aos professores. O processo foi um pouco conturbado no início, mas os resultados foram positivos, pois as professoras começaram a reconhecer a importância das práticas pedagógicas na creche e passaram a sentir-se mais fortes para lutarem pelo reconhecimento social e salarial.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade docente. Creche. Formação continuada.

ABSTRACT: The construction of the teaching identity in the day care center is the focus of the work developed from 2014 to 2016. The general objective was to investigate through a continuous training action developed in a municipality, which contributed to the formation

of the teaching identity in day care . The main motivation for this work was the sense of deprestige and devaluation that the teachers had to work in daycare. The research was developed through the methodology of action research and questionnaires applied to teachers. The process was a little troublesome at first, but the results were positive, as teachers began to recognize the importance of pedagogical practices in daycare and began to feel stronger to fight for social and salary recognition.

KEYWORDS: Teaching identity. Nursery. Continuing education.

1 | INTRODUÇÃO

A experiência da creche como espaço educacional ainda é uma realidade bastante recente no Brasil em termos históricos. São pouco mais de 30 anos de educação infantil como primeira etapa da educação básica em nosso país e devido a esta pouca história, a identidade docente dos professores de creche está em pleno desenvolvimento, porém em fase ainda prematura.

Por meio da nossa experiência de cinco anos circulando pelos municípios da região oeste do Estado de São Paulo foi possível constatar que muitos dos professores de pré-escola são provenientes das classes de ensino

fundamental. Os meios para obtenção destas informações foram questionários de caracterização de grupos e contatos informais durante as formações.

Os professores de creche são em muitos casos os monitores, auxiliares e/ou agentes de desenvolvimento infantil que acessaram a formação em ensino superior e por várias formas de contratação (dependendo do município) assumiram o cargo de professor de creche. Em pesquisa realizada em 2017 com todos os professores de creche de um município do oeste paulista, 80% (oitenta por cento) deles são oriundos dos cargos mencionados. E 99% (noventa e nove por cento) realizaram a sua formação em nível superior por meio da educação a distância. É neste contexto que a creche está vivendo um momento de afirmação da sua função educativa e, também, de afirmação dos seus profissionais como docentes.

As redes municipais, responsáveis por força da legislação por esse nível educativo, têm vivido o grande desafio de resolver como aproveitar os profissionais que já atuam em suas creches, atendendo as exigências de formação e de remuneração respeitando a lei do piso e da jornada (BRASIL, 2008) e de acesso aos cargos públicos por meio de concursos públicos de provas e títulos (BRASIL, 1988), sem perder a experiência acumulada por eles e enquadrando-os como membros do quadro do magistério municipal. Porém não podemos desconsiderar que essas definições tem um forte impacto nas finanças das municipalidades, já bastante sacrificadas nos tempos, fato que dificulta ainda mais a resolução destas demandas.

No município em tela nesse trabalho existia uma tensão bastante perceptível no início, era o sentimento de desvalorização externado pelos professores de desenvolvimento infantil – PDIs das creches municipais. Eles argumentam que a carga horária diária de trabalho é maior e o salário é menor com relação aos professores de educação infantil – EI – (pré-escola). Também reclamavam que não existe a possibilidade de mobilidade entre os PDIs e os professores de EI, ou seja, o concurso é para a vaga específica na creche ou pré-escola. Essas reclamações procedem, pois consta desta forma no Estatuto do Magistério Municipal, mas existe um movimento por parte da administração municipal para adequar e corrigir esses problemas a fim de atender a lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e define composição da jornada de trabalho, que deverá observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, sendo que 1/3 (um terço) deverá ser destinado à formação em serviço e atividades complementares à docência.

E neste cenário que se propôs esse texto, com objetivo de discutir a construção a identidade docente na creche e como por meio de uma ação de formação continuada desenvolvida em um município da região oeste do estado de São Paulo, os profissionais de creche puderam refletir sobre seu papel educativo e sobre a construção do currículo para essa faixa etária. Desta forma esse texto apresenta uma ação de extensão universitária e de pesquisa.

2 | A CONTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O trabalho se desenvolveu como uma pesquisa-ação sobre um processo de formação continuada voltada aos profissionais de creche, entre 2014 e 2016, totalizando 30 meses de atividades. Consideramos

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

No primeiro encontro foram identificadas as expectativas de todos os participantes e foram elaborados os objetivos para o processo de formação continuada que se iniciava. A equipe da Diretoria Municipal de Educação (DME) apresentou seus objetivos, que foram discutindo e ao final foram definidos os objetivos para o projeto. A discussão dos objetivos para construção da proposta formativa foi realizada por meio de uma dinâmica (foto abaixo), na qual os participantes tinham no tronco da árvore os objetivos propostos pela DME e foram apresentando suas expectativas e objetivos nas folhas e flores.



Foto 1 - Primeiro encontro: Visão panorâmica da dinâmica

Fonte: Acervo pessoal da autora

Com base nas informações coletadas na dinâmica foi elaborada, apresentada e aprovada uma proposta de objetivos e conteúdos por todos os envolvidos. As atividades começaram e foram desenvolvidas durante três anos.

2014	6 encontros formativos	40h
2015	4 encontros formativos e visitas a quatro creches, (com 3 salas isoladas em distritos da cidade) com reunião de HTPC.	64h
2016	4 encontros formativos	32h

Quadro 1: Distribuição das atividades

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Com o trabalho desenvolvido no ano de 2014 foi possível apontar que houve um pouco de demora em aderir ao processo de formação e quatro professoras nem aderiram. Os professores foram percebendo a importância dos aspectos pedagógicos dos cuidados na creche, esse conhecimento promoveu o sentimento de valorização das práticas e conscientização de que esses momentos são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa humana e o quanto é importante que sejam bem realizados. Enfim, percebeu-se que houve uma mudança na postura dos professores de creche e eles começam a escrever uma nova história na educação do município (ARIOSI, 2015).

A partir das constatações acima, foi proposto aos professores que observassem suas crianças com objetivo de identificar as ações mais envolventes para elas, com a intenção de colocá-las no centro do processo de planejamento e do currículo.

A observação das crianças durou um mês com base nas seguintes questões: O que as crianças fazem com prazer? Como interagem entre eles e com os adultos? O que verbalizam de significativo? As observações foram registradas em cartazes afixados nas paredes das salas de aula. Após o término das observações, os dados foram discutidos com os professores e houve o início de um processo de reflexão sobre como as crianças de 0 a 3 anos aprendem. Essa atividade resultou nos quadros a seguir:

B1 – 4m a 1 ano	B2 – 1 a 2 anos	MI – 2 a 3 anos	MII – 3 a 4 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Roda - Brincar - Banho - Mamar - Participar das práticas de cuidado 	<ul style="list-style-type: none"> - Brincar - Leituras - Coisas novas - Bolinha de sabão - Brinquedos pedagógicos - Experiência concretas (pic-pic) - Lúdico: prof.-aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência com tintas - Brincadeiras ao ar livre - Sucata - Cantar - Conversar 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar com sucatas - Pinturas e guache - Música, dança e maquiagem - Brincadeira ao ar livre - Modelagem - Histórias - Fantoches - Faz de conta

Quadro 2: O que as crianças fazem com prazer

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Durante as observações os professores perceberam o quanto as crianças de creche são capazes de fazer escolhas e quais seus interesses. Muitos professores relataram que mudaram suas práticas a partir desta experiência, pois reconheceram a importância de observar e ouvir as crianças, como relatou uma professora: “Nunca imaginei que deveríamos falar menos, observar e ouvir mais as crianças, pois nós professores só falamos e mandamos e as crianças também falam.” (Relato contido no Questionário do Professor 11, aplicado no dia 18 de novembro de 2016.). Sobre a observação na educação infantil as autoras Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p. 24) afirmam que

O ato de observar – de dar minha atenção a alguém e de tentar entender aquela

criança – que abre seu coração. Enquanto observo, começo a conhecer a criança. Constrói-se uma ponte afetiva. Os detalhes que observo começam a se conectar, e começo a ver no quê a criança precisa de mim.

Outra professora afirmou:

[...] hoje compreendo a importância de respeitar as vontades das crianças no sentido delas terem possibilidades de escolhas; de reconhecer a importância do movimento, de deixá-los mais à vontade nas brincadeiras; de registrar nas avaliações o que a criança achou das experiências vivenciadas; também possibilitou refletir sobre a importância da observação; (Relato contido no Questionário do Professor 15, aplicado no dia 18 de novembro de 2016.).

Desta forma, acreditamos que o adulto tem que fazer movimento de vencer o egocentrismo na educação e a observação é uma estratégia interessante nesta direção, como mostra Maria Montessori (19__ , p. 23-24)

O adulto tornou-se egocêntrico em relação à criança; não egoísta, mas egocêntrico, porquanto encara tudo que se refere à criança psíquica segundo seus próprios padrões, chegando assim a uma incompreensão cada vez mais profunda. É esse ponto de vista que o leva a considerar a criança um ser vazio, que o adulto deve preencher com seu próprio esforço, um ser inerte e incapaz, pelo qual ele deve fazer tudo, um ser desprovido de orientação interior, motivo pelo qual o adulto deve guiá-lo passo a passo, do exterior. Enfim, o adulto é como o criador da criança, [...].

Esta visão de que a criança dependente do seu criador, que é o adulto, pode ser superada pela prática da observação, mas não qualquer observação, uma observação

[...] atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 152).

Como alerta Ruben Alves (2002, p. 38),

O olhar de um professor tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer ou murchar. Ela continua lá, mas recusa-se a partir para a aventura de aprender. A criança de olhar amedrontado e vazio, de olhar distraído e perdido. Ela não aprende. Os psicólogos apressam-se em diagnosticar alguma perturbação cognitiva. Chamam os pais. Aconselham-nos a mandá-la para uma terapia. Pode até ser. Mas uma outra hipótese tem que ser levantada: que a inteligência dessa criança – que parece incapaz de aprender –, tenha sido petrificada pelo olhar do professor. Por isso lhe digo, professor: cuide dos seus olhos...

Outra questão importante foi abordada no quadro abaixo.

B1 – 4m a 1 ano	B2 – 1 a 2 anos	MI – 2 a 3 anos	MII – 3 a 4 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Pedem colo - Contato físico entre eles, por meio de brinquedos, entre outras coisas - Pela linguagem oral, como exemplo as crianças maiores, enquanto as menores, é pelo choro. 	<p>Entre as crianças a interação é muito boa, mas as crianças disputam muito o brinquedo do outro, já em relação aos adultos há crianças que medeiam o diálogo, ao professor do ambiente, mas ao vir a sala outro adulto elas recuam.</p>	<p>Entre elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Egocêntricas; - Reproduzem o que vivenciam; - Observadores; <p>Entre os adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cobram limites; - Atenção; - Afeto, confiança; - Proteção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar brinquedos; - Reconto de histórias; - Momento cultural; - Trocas de conversas reproduzindo acontecimentos pessoais; - Questionar e argumentar; - Espírito de liderança.

Quadro 3: Como interagem entre eles e com os adultos?

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Com essas observações, os professores perceberam a importância do afeto nas relações cotidianas da creche, pois “A afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia.” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p. 129).

Portanto, ser professor de creche exige ações pautadas nas interações afetuosas entre adulto e crianças, para que elas possam construir essa vivência afetiva com seus pares.

[...] é nas atividades cotidianas que acontecem as trocas afetivas entre o educador e a criança, durante o banho, as refeições, no horário de entrada e em outras situações em que o educador e o bebê interagem e trocam experiências e significados. (CHAVES, 2008, p. 103)

E, finalmente, a observação focou no que as crianças falam. Os professores reconheceram que as crianças pequenas se comunicam com outras linguagens, diferentes da linguagem verbal. Identificar essas outras possibilidades de comunicação foi muito rico para todos.

B1 – 4m a 1 ano	B2 – 1 a 2 anos	MI – 2 a 3 anos	MII – 3 a 4 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Através de gestos, sorrisos, olhares e alguns balbuciam algumas palavras, e por fim a linguagem oral. 	<p>Através da expressão corporal a criança mostra o que quer e sente, de modo</p> <p>Ex: Eles acariciam sua própria imagem no espelho.</p> <p>Produzem frequentemente sílabas: ca, ba, da.</p> <p>Faz vocalizações generalizadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalizam o que tem sentido real; - Roda de conversa; - Histórias; - Verbalizam fatos ocorridos fora da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências familiares, sociais e pessoais; - Reproduzir o outro; - Jogo simbólico; - Contar histórias por meio de desenhos

Quadro 4: O que verbalizam de significativo?

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Por meio das discussões os profissionais foram percebendo a sua importância para a formação e desenvolvimento das crianças nesse segmento educativo. Começaram a perceber que mesmo quando efetuam os cuidados estão agindo pedagogicamente

e isso se configura como ato pedagógico.

O cuidado como atenção e escuta da criança é função importante da creche. O fato de ser considerado um trabalho sem prestígio ou focado na projeção relaciona-se com a ligação ao que é doméstico, feminino, vinculado também à escravatura e ao controle das populações em nosso país. Na realidade, o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve sempre ligado a intervenção sanitarista e higienistas que contribuíram para que a qualidade relacional do trabalho com a criança fosse tutelada e desqualificada (na perspectiva de seu corpo, suas emoções e seus afetos). (GUIMARÃES, 2011, p. 43)

Por este motivo, muitos professores sentem-se desprestigiados em relação aos seus colegas de outros segmentos e pela sociedade, reforçando a necessidade de construção da identidade do professor de creche. De fato, o cuidar e o educar são faces da mesma moeda, pois cuidar

[...] tem dupla origem para o vocabulário cuidar: *cogitare*, palavra de origem latina, com a qual cuidar encontra-se mais frequentemente associada, no sentido de *pensar* e *imaginar*, e *curare*, no sentido de *tratar de*. Cuidar é uma expressão de sentido de *cogitare*, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, *estar atento ao objeto do que se cuida*; também, no sentido de *desvelo*, *solicitude* ou *esmero* (diferente de pensar ou cogitar como pesar, avaliar ou examinar). Pode-se entender que cuidar não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contato e, levando em conta o comportamento emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado. (GUIMARÃES, 2011, p. 45-46, grifos da autora)

Não podemos perder de vista que as instituições para bebês nasceram com um caráter assistencialista, porém 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)

Educar bebês e crianças pequenas hoje em instituições de educação infantil, como vimos acima, deve transcender a mera técnica, pois exige habilidade emocional para construir relações saudáveis e estáveis com elas, mas não é o mesmo que educar no ambiente familiar. Por isso, temos preocupação com a qualidade da formação dos educadores que atuam nos primeiros anos de vida das crianças.

Para a educação das crianças pequenas que não são os seus próprios filhos, não basta o senso comum, nem a espontaneidade, nem o instinto maternal, mas requer uma competência especial, um controle e supervisão continuada. Exigir do educador uma atitude parecida com a de uma mãe, espontânea e instintiva, é perigoso. Apesar do caráter pessoal dos cuidados prestados e da dedicação, o educador tem que ser consciente de que é um profissional e ter muito claro que não está educando o seu filhinho. (FALK, 2016, p. 20-21)

O reconhecimento da importância dos cuidados não pode servir de argumento

para uma prática que não respeite a criança, entretanto salientamos que o adulto e suas experiências também devem ser respeitados, pois

Na realidade brasileira, a inconsistência da formação da formação inicial das profissionais da creche faz com que recorram especialmente aos saberes domésticos e às experiências pessoais em suas práticas. Como elas não têm formação legitimada para a função, esses saberes, também culturalmente desvalorizados, são desmerecidos. Por outro lado, a visão estereotipada do professor (aquele que 'dirige' e ensina o aluno) estende-se à creche e mobiliza essa profissional, cuja formação está em construção. Quando começam a estudar para alimentar seu trabalho, essas profissionais insistem em 'dar trabalhinhos', buscando adequar conteúdos e metodologias dos segmentos posteriores para os bebês. O desafio que se coloca é o de compreender as especificidades do trabalho com as crianças de 0 a 3 anos sem aligeirar tanto a experiência doméstica dessas mulheres (não há como negar que são, na maioria mulheres) quanto as relações entre a creche, a pré-escola e o ensino fundamental. (GUIMARÃES, 2011, p.52-53)

Diante do desafio colocado, queremos refletir um pouco sobre o que é uma aula, segundo Veiga (2011, p. 8-9)

[...] é um projeto de construção colaborativa entre professor e alunos. Envolve o pensar a docência e o agir, mas também implica desvelar o novo e enfrentar o imprevisto. A aula é um ato técnico-político, criativo, expressão da beleza e dos valores científicos e éticos do professor e dos alunos. É ainda espaço de múltiplas relações e interações. Enfim, a aula é espaço da formação humana e da produção cultural.

No nosso entendimento o conceito de aula é o mesmo para qualquer situação, mas como aponta o excerto acima é uma construção entre professor e aluno, ou seja, as crianças da creche são diferentes dos alunos dos outros segmentos, portanto a aula deve ser diferente. Não é possível que a aula seja a mesma na creche, na pré-escola e no ensino fundamental, porque o aluno está em momentos diferentes do desenvolvimento. Não respeitar essa diferença é o mesmo que não respeitar a criança.

Outro ponto importante é a aula como espaço de relações e interações, exatamente como propõe a DCNEI (BRASIL, 2009). Cordeiro (2011) revela que a aula é uma relação pedagógica que envolve as dimensões espaciais, temporais, linguísticas, pessoais e cognitivas. O espaço para o bebê é diferente do espaço para uma criança do ensino fundamental, o tempo a mesma coisa e assim por diante.

É fundamental que os professores de creche compreendam que seu ofício é criar condições e experiências que favoreçam o desenvolvimento saudável do bebê e criança pequena, reconhecendo a cultura produzida por seus interlocutores, portanto o ensino como ação de transmissão de conhecimento de um sujeito que sabe para outro que não sabe, não é o substrato do conceito clássico de aula e muito menos de aula na creche. Aula na creche é interação, que se pauta na ludicidade.

O brincar nesse período é caracterizado pelo exercício das possibilidades corporais de movimentação e ação no mundo. O controle e o domínio do movimento são fortes

motivadores nos jogos iniciais do bebê, para quem a descoberta das sensações do próprio corpo, das possibilidades de movimentos ao agir sobre o espaço, manusear objetos e interagir com adultos e outras crianças é muito prazerosa. (OLIVEIRA, 2014, p. 95)

Para dar conta de todas essas dimensões do fazer pedagógico na creche os profissionais necessitam de

[...] uma consistente formação acerca do processo de desenvolvimento da criança, a fim de que possa selecionar e empreender atividades em função deste desenvolvimento. A principal tarefa deste profissional é a de especificar os modos e os objetivos de uma programação que leve em conta uma visão integradora do desenvolvimento infantil. (CHAVES, 2008, p. 104)

Enfim, a formação e a identidade do professor de creche é um fenômeno complexo que exige muita atenção e cuidado.

3 | ALGUMAS MARCAS DO PROCESSO

No decorrer da formação os professores foram motivados a elaborar um elenco de experiências que deveriam ser oportunizadas às crianças na creche. Cada equipe escolar discutiu e propôs as experiências que se desdobraram a partir das experiências indicadas nas DCNEI (BRASIL, 2009). Foram produzidos 12 documentos, sendo 4 de cada creche. Foi elaborada uma estrutura textual que apresentava a síntese das discussões realizadas e cada creche completou com as suas propostas de experiências a serem garantidas às crianças.

Ao final dos 30 meses, foi aplicado um questionário composto de duas partes: uma de caracterização do grupo e outra que investigou sobre os resultados produzidos pelo processo desenvolvido.

A média de participantes era de 80 educadores e foram respondidos 37 questionários. Dos questionários respondidos, 9 pessoas só preencheram a primeira parte; 28 pessoas responderam a segunda parte das questões dissertativas. Entre eles, 3 pessoas só apresentaram respostas negativas sobre o processo; 2 pessoas alegaram que não é possível nenhuma alteração na prática, porque falta apoio da Diretoria Municipal de Ensino e da gestão da creche. E uma pessoa fez críticas negativas a todo o processo, afirmando que não mudou nada na sua prática que já era muito boa. O número relativamente baixo de pessoas que se dispuseram a responder indica que nem todos estavam comprometidos e envolvidos com o processo, alguns não responderam, pelo menos 25% do grupo manteve-se impermeável ao processo, alegando que as condições não favorecem a melhoria do trabalho pedagógico, com se eles não pudessem modificar em nada suas práticas. Esse grupo alega falta de material, grande quantidade de crianças por adulto, falta de espaço adequado, falta de reconhecimento e valorização.

Essa pesquisa não desconsidera os fatores que condicionam a não participação de professores em pesquisas, mas é um tema demasiado amplo e não é possível abordar neste momento. Também, consideramos a precariedade com que a educação infantil se desenvolve em muitas realidades no país, tanto do ponto de vista da organização da creche, como do processo de reconhecimento profissional, social e legal dos profissionais.

Vinte e cinco pessoas fizeram uma análise consciente do processo, afirmando que havia dificuldade, mas que houve construção de novos saberes e que estavam se sentindo mais profissionalizadas, como relatou uma professora, “Eu creio que dar continuidade a esse trabalho seria maravilhoso para nosso desenvolvimento como professores” (Relato contido no Questionário do Professor 20, aplicado no dia 18 de novembro de 2016). A mesma professora apontou uma realidade muito presente no cotidiano das creches, “No caso da creche o que dificulta é trabalhar com professores que não aceitam essa prática” (idem).

Os questionários também apresentaram a mudança na concepção de criança, como escreveu uma professora: “[...] eu achava que as crianças sozinhas não eram capazes de realizar algumas atividades e com essa formação, descobri que são muito capazes”. (idem). Essa concepção é adequada ao que está proposto na DCNEI (BRASIL, 2009) e pela abordagem de Reggio Emília que defende que as crianças são

[...] ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionar-se com as outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. (RINALDI, 1999, p. 114).

As crianças aprendem pelo movimento, pelo afeto, pela exploração, pela descoberta, com curiosidade e concentração.

O pedagógico envolve os momentos do dia-a-dia vivenciados nas trocas afetivas com as crianças. Estas trocas se estabelecem nas atividades de limpar, alimentar, dormir e brincar. A brincadeira é a forma de expressão da criança, é através do brincar que ela constrói conhecimentos sobre si mesma e o mundo. (CHAVES, 2008, p. 102).

Alguns professores ficaram surpresos aos perceberem isso, “[...] as crianças começaram a concentrar mais, porque as brincadeiras ficaram mais interessantes” (Relato contido no Questionário do Professor 37, aplicado no dia 18 de novembro de 2016). Nesse relato é possível perceber que a mudança da postura do adulto modificou o comportamento e interesse das crianças.

Outra professora afirmou que “A atividade mais significativa foi a de refletir, observar meu aluno para assim direcionar e planejar a ação de trabalho” (Relato

contido no Questionário do Professor 3, aplicado no dia 18 de novembro de 2016). Por meio do trabalho desenvolvido os professores de creche puderam construir saberes sobre a criança e sobre seu fazer docente, uma vez que

Cuidar e educar na creche exige um trabalho de forma planejada, com organização de espaços adequados no sentido de estimular o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças [...]. (CHAVES, 2008, p. 101).

Os educadores de creche que se dispuseram a se envolver no processo de pesquisa e intervenção perceberam que ‘aula’ na creche não é professor ensinar falando e o aluno aprendendo pela audição. Na creche, “[...] a ‘aula’ precisa constituir-se como situação possibilitadora de desenvolvimento, tanto do aluno quanto do professor; ampliar o nível de conhecimento dos alunos, de formar contextualizada, [...]”. (FARIAS, 2011, p. 170).

Desta forma, esse processo permitiu que os professores repensassem suas práticas e posturas e mudassem as suas concepções sobre criança. Acredita-se que o objetivo foi atingido.

4 | DIZERES FINAIS

Os professores foram percebendo a importância e os aspectos pedagógicos dos cuidados na creche. Isso foi dando ao grupo o sentimento de valorização das práticas e conscientização de que esses momentos são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa humana e o quanto é importante que sejam bem realizados. Alguns comentários informais ao final dos encontros demonstravam o quanto eles estavam começando a compreender que era necessário tomarem posse desta nova visão de creche e divulgá-la na comunidade.

Esse processo contribuiu para que os professores percebessem que suas crianças têm um grande potencial de aprendizagem, que o trabalho na creche é tão pedagógico como nas outras etapas da educação, que as crianças pequenas também precisam de um trabalho sério e de qualidade e começou a produzir nos professores uma identidade docente que eles não tinham no começo.

Melhorou a autoestima da maioria, mas houve aqueles que preferiram não se envolver e continuar com postura de crítica e reclamação do outro, que poderia ser a diretora da creche ou a equipe da DME. Os que se propuseram mudar a partir da realidade existente perceberam que era possível fazer muitas inovações.

REFERÊNCIAS

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A formação continuada de professores de creche: uma experiência de construção da identidade. In: Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 14ª, 2015, Marília/SP. **Anais**. Marília: FFC/Unesp, 2015b. Disponível em: <<http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/>

anais_completo.asp>. Acesso em: 10 mar 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 23 mar 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. – Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAIRUGA, R. R.. Os profissionais que atuam com os bebês. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C. de; COSTA, M. R. da. (Org.). **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiência essenciais. Porto Alegre, Editora Mediação, 2015.

CHAVES, G. M. M. Ação pedagógica na creche. **Ciências e letras**, Porto Alegre, n. 43, p. 99-105, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso em: 10 jan 2017.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de Formação**: formação de professores -+65 didática dos conteúdos. Universidade virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FALK, J.. **Abordagem Pikler** – Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FARIAS, I. M. S. de. et al (Org.). **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed., Brasília: LiberLivro, 2011.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J.. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L. EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

JABLON, J. R.; DOMBRO, A. L.; DICHELMILLER, M. L. **O poder da observação**: do nascimento aos 8 anos. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MONTESSORI, M.. **A criança**. 4.ed. Lisboa, Pt: Portugalia, 19__.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre. v. 29, n. 1, p. 123-133, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/438/334>>. Acesso em 13 jan. 2017.

OLIVEIRA, Z. R. de. (Org.). **O trabalho do Professor na educação infantil**. 2.ed. São Paulo: biruta, 2014.

RINALDI, C.. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1999.

ALVES, R. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Temas básicos de pesquisa-ação).

VEIGA, I. P. A. (ORG.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

A GESTÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS PARAIBANOS

Lenilda Cordeiro de Macêdo

UEPB - Campina Grande, PB

**Cinthia Dieska de Lima Vasconcelos
Macedo**

Secretaria de Assistência Social - Picuí, PB

Renata Taís De Oliveira Sampaio

Secretaria de Educação - Boa Vista, PB

Este texto é resultado de uma pesquisa na qual analisamos as concepções de currículo subjacentes aos discursos dos professores que atuam nas instituições de educação infantil e escolas que atendem crianças entre 0 e 5 anos de idade. A metodologia de pesquisa caracteriza-se como qualiquantitativa. Para a produção dos dados, nos utilizamos de um questionário socioacademico e de entrevistas semiestruturadas, os quais foram analisados com base na estatística simples e análise de conteúdo. Colaboraram com a pesquisa 49 professores de dois municípios paraibanos. Os resultados apontam que a perspectiva de currículo subjacente aos discursos é técnica, em virtude disto, as secretarias de educação centralizam / controlam o currículo das instituições, o que torna sem efeito as propostas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Currículo, Proposta Pedagógica.

This text is a result of a survey in which were analyzed the conceptions of a curriculum implicated in the teachers discourses who work in the schools and in the child education institutions which attend children between 0 to 5 years old. The survey methodology has quantitative and qualitative character. For the production of the data we used a socio-academic questionnaire and semi-structured interviews, these were analyzed with bases on simple statistics and content analysis. Cooperated with the survey 49 teachers of two cities of Paraiba. The results point out that the curriculum perspective underlying the discourses is technical, because of that, the education secretariats centralize / control the curriculum of the institutions, which makes the pedagogical proposals without effect.

KEYWORDS: Child Education, Curriculum, Pedagogical Proposal.

INTRODUÇÃO

Nossa proposta de pesquisa visa analisar o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições de educação infantil públicas de 2 municípios paraibanos: Picuí e Boa Vista. Que concepções de currículo estão presentes nas propostas e práticas

pedagógicas das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade nos municípios supracitados? As especificidades / singularidades das faixas etárias são respeitadas? As propostas estão ancoradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? São estas as questões sobre as quais pretendemos nos debruçar, ao longo da pesquisa, a fim de poder traçar estratégias de formação e intervenção mais pontuais e adequadas, no que se refere à formação inicial dos futuros profissionais deste campo específico, como, também, a propostas de formação continuada, através da extensão universitária, para estes profissionais que estão atuando nas instituições de educação infantil dos respectivos municípios.

O foco de nosso estudo é analisar as propostas curriculares das instituições de educação infantil buscando compreender as concepções de currículo, além de observar se as singularidades das crianças de 0 a 5 anos estão sendo respeitadas e se estes documentos institucionais estão baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010).

O planejamento curricular é uma práxis docente, portanto é importante que seja pensado / elaborado na e pela escola, tendo como ponto de partida a realidade e dialogando com as orientações do órgão gestor negando toda prática de controle externo, que destitui os professores e crianças de autonomia. Estudo recente (BRASIL, 2009) aponta que ainda é recorrente, nos sistemas educativos e nas instituições de educação infantil, propostas curriculares organizadas por áreas de conhecimento, de desenvolvimento, por calendários de eventos e por rotinas padronizadas. Tais modelos perpetuam a visão de educação infantil como preparação / prescrição para séries posteriores, de criança como projeto de futuro e de infância como fase ou etapa da vida que precisa ser superada. Goodson (2007) acena para o currículo como narrativa, como produção de sentido. Rinaldi (1998) ressalta que em Reggio Emília pratica-se o currículo emergente, no qual se privilegia ouvir as crianças e acolher suas hipóteses e dúvidas. Nesta abordagem, a criança e o professor se utilizam do método dedutivo do investigador / pesquisador.

No documento *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009), defende-se um currículo sustentado nas experiências das crianças:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas de conhecimento [...] (BRASIL, 2009, p. 8-9).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19) destacam que o objetivo das propostas pedagógicas deve ser 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, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e à interação com outras crianças”. Amorim (2010, p. 456) conceitua currículo como “[...] aquilo que ocorre nas escolas e salas de aula como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, entende-se que este artefato está inserido em complexas relações de poder”.

A organização da proposta curricular na educação infantil é resultado do campo teórico a que os educadores e professores têm acesso ao longo de sua formação inicial e continuada, pressupõe os textos legais que são elaborados por instâncias externas e, por fim, resulta das representações sobre educação infantil, criança, infância, currículo, cultura e, também, das relações estabelecidas com as famílias e a comunidade (MACÊDO, 2014).

Os eixos norteadores das PP na educação infantil, proposto pelas DCNEI, são as interações e brincadeiras. As interações das crianças entre si, com os objetos de conhecimento, com os materiais e com os professores e familiares, além das brincadeiras, devem garantir experiências e sentidos diversos. É uma visão de currículo que rompe como o modelo disciplinar e desenvolvimentista e avança no sentido de promover práticas pedagógicas que contemplem os interesses e as experiências das crianças, além de garantir o respeito à diversidade cultural. Por fim, a proposta pedagógica precisa constituir-se no norte de todas as práticas de cuidado e educação desenvolvidas na instituição. “O planejamento curricular deve ter como ponto de partida e de chegada as experiências e interesses das crianças, de seus grupos de origem e da sociedade brasileira em geral” (AQUINO e VASCONCELLOS, 2012.p. 75).

METODOLOGIA

A nossa proposta de pesquisa caracterizou-se como qualiquantitativa, pois nos utilizamos de dados quantitativos, cuja fonte foi, na primeira etapa, um questionário socioacademico com 15 questões objetivas, aplicado com 31 professores em Picuí, que atuam em 2 creches e 3 escolas com turmas pré-escolares (I e II) do campo e da cidade e 20 professores em Boa Vista, que atuam em 1 creche e 9 escolas com turmas pré-escolares (I e II) no campo e na cidade. Na segunda etapa da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com 29 professores de Picuí e 20 de Boa Vista. As professoras foram codificadas com as respectivas letras do Alfabeto. Realizamos análise estatística e de conteúdo.

Ao serem indagadas sobre a importância do currículo para a Educação Infantil, 19 (65,5%) das professoras de Picuí ressaltaram que o currículo é um elemento norteador contribuindo para orientar e direcionar o trabalho pedagógico.

Sim, é muito importante porque o currículo é um norte, assim, todos os conteúdos, tem que ter tudo programado, então o currículo é muito importante, é essencial na educação infantil, o currículo. (E1PE P2015); Sim, é muito importante porque

assim, ele vai é, como é que se diz, dá um norte a gente, orientando, claro que, né, a gente vai ajustando muita coisa, mas é importante que se tenha pra que tenha um documento pra gente ter um, um, como é que se diz, um parâmetro, né, a ser seguido. (E2PGP2015)

Todas as 20 (100%) professoras de Boa Vista consideraram a importância do currículo para a Educação Infantil e, ao explicarem seu entendimento sobre o mesmo, 11 (55%) reduziram-no a uma base, luz que direciona o trabalho desenvolvido, apenas na sala de aula.

Sim, o currículo vai nortear o trabalho que nós desenvolvemos, ele vai embasar as nossas ações.(E2PA- BV03-12-15); Sim, porque ele dá uma luz pra o que vamos fazer em sala de aula na educação infantil.(E3/PA- BV1712-15); Sim, pra temos um norte, uma direção a um objetivo.(E4PABV15); Eu acredito que sim, porque é a nossa base.(E7/E8/PC- BV20-01-16); Sim, é necessário porque é a base para desenvolver um melhor trabalho.(E8PDBV15);É sim, muito importante porque é a nossa direção, nós trabalhamos com base nele.(E10PA BV16).

O professor da Educação Infantil precisa planejar suas aulas tendo a criança como centro, atendendo a suas necessidades, levando em consideração suas especificidades e diferentes contextos. Conforme, Malaguzzi (1999, p. 100), é preciso que os professores sigam as crianças, não os planos, uma vez que “estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações”.

As professoras concebem o currículo como um documento norteador e selecionador de conteúdos. Porém, a compreensão deste artefato deve ser abrangente. Currículo se constitui de todas as práticas desenvolvidas com e para as crianças, em todos os espaços e tempos da instituição. Ademais, o currículo deve levar em consideração as concepções de criança e infância, respeitando as singularidades dos pequenos e compreendendo que a Educação Infantil é um direito dos menores que são, por sua vez, atores sociais e produtores de cultura (AMORIM, 2015, p. 65).

Também é perceptível a concepção de currículo voltada para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças, apresentando a ideia do mesmo ser permeado pela ludicidade, marca essencial na educação infantil.

Sim né, é um meio do professor se reger, né, que através do currículo ele pode desenvolver atividades que favoreça a aprendizagem né, da criança. (E5PABV15); Com certeza, porque trabalhar de forma lúdica e com praticidade, nós como professores obtemos um maior desenvolvimento nas nossas aulas, como também os alunos um melhor desenvolvimento cognitivo, tendo em vista que o brincar mexe com o desenvolvimento psicomotor da criança e ela aprende mais quando ela brinca, já diz alguns educadores em nível de Emília Ferreiro e outros mais. (E8PFB16).

Indagadas sobre quais documentos ou bibliografias eram consultadas para a elaboração do planejamento das atividades pedagógicas, 21(72,4%) das professoras de Picuí destacaram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI; 15 (51,7%) a Internet; 8 (27,5) a Proposta Pedagógica - PP da instituição e

3 (10,4%) as DCNCEI.

Projeto Político-Pedagógico, sites da internet, RCNEI, entre outros. (E1PF2016); RCNEI. (E2PA2015); Parâmetros Curriculares Nacionais e o Projeto Político-Pedagógico da escola. (E2PB2015); Revista Pátio, Nova Escola, Internet, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (E2PD2015); RCNEI (E2PH2015). Além das DCNEI, os referenciais também são consultados. (E2PI2015); RCNEI, internet e etc. (E2PJ2015) Além do Projeto Político-Pedagógico, a internet e os Referenciais Curriculares. (E2PK2015); RCNEI, livros e revistas e etc. (E2PM2016).

Constatamos que a maioria das professoras supervaloriza o RCNEI como um guia de instrução, no qual se diz o passo a passo de como educar crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Talvez pelo fato de este documento ter sido disponibilizado em grande escala para os professores de todo o Brasil, desde que foi publicado, em 1998. Concomitantemente, foi implementado um programa de formação continuada, os Parâmetros Curriculares em Ação - PCNs (BRASIL, 1998) para fomentar o uso deste material nas secretarias de educação de todos os municípios brasileiros, o que possibilitou sua difusão quase que universal junto aos professores. Porém, é sabido que inúmeras críticas já foram tecidas sobre o referencial atribuindo-lhe um caráter descontínuo nas publicações oficiais.

Além do RCNEI (BRASIL, 1998), observamos que outro meio de consulta para a elaboração do planejamento, citado por 51,7% (15) das professoras Picuí, foi a Internet, o que caracteriza um modo mais fácil de planejar uma atividade, uma vez que esse meio de pesquisa oferece sugestões de atividades, em sua maioria, prontas para serem aplicadas. A internet, nesse caso, estaria funcionando como um meio facilitador do processo de planejamento, minimizando o trabalho de pensar, criar, a partir das necessidades reais, propostas de atividades com as crianças

A PP da escola foi citada por 8 (27,5%) professoras. A Proposta Pedagógica é, em essência, “um processo participativo, democrático, que deve envolver toda a comunidade escolar” (BARBOSA, 2013, p. 49), sobretudo as crianças. O principal documento a ser consultado quando do planejamento das práticas pedagógicas deve ser a PP, porque lá estão traçados os princípios, objetivos, fundamentos, enfim, a essência da instituição. Não precisa nem deve ser o único, mas deve ser o principal documento, caso contrário, vira uma mera carta de intenções. E as propostas de trabalho terminam acontecendo de forma espontânea, desconectadas da realidade.

Uma professora (3,4%) citou como fonte de pesquisa a nova Base Nacional Curricular Comum - BNCC, documento que ainda não foi publicado oficialmente. Fomos informados de que as professoras tinham participado de uma reunião / formação de apresentação da Nova Base Curricular, fato este que justificaria as menções durante a entrevista.

A BNCC tem gerado diversas discussões no campo educativo, configurando recentes desafios para a educação nacional. A base, elaborada recentemente, “apresenta mais problemas do que soluções para a educação básica no Brasil”

(MORTATTI, 2015). No entanto, segundo Campos e Barbosa (2016), a BNCC para a educação infantil, respeitou a concepção e os princípios contidos nas DCNEI, o que significa um avanço para a área.

Em Boa Vista, no tocante aos documentos/bibliografias consultados pelas professoras para elaborar o planejamento das aulas, foi possível identificar que 13 (65%) utilizam a internet como fonte de pesquisa e 6 (30%) pesquisam em livros didáticos. 2 (10%) consultam a PP e o RCNEI.

Eu costumo consultar mais o livro didático né, alguns acervos da biblioteca né, como livro didático, literário que tem aqui na escola e também a internet, hoje em dia a gente utiliza mais a internet porque é um acervo muito grande a internet, tudo que a gente precisa vai lá e encontra, é muito bom a internet hoje em dia, ajuda muito o professor.(E1PBBV15); Eu busco muito a internet, assim é que mais utilizo.(E4/ E8PABV15).; Eu costumo consultar livros didáticos, mas principalmente a internet, eu acho que hoje em dia os livros não trazem tantas informações quanto a gente encontra na internet. (E7PABV16); Eu consulto internet, livros paradidáticos e outros. (E7E8/PCBV16).

A internet é uma ferramenta importante que deve ser “utilizada como auxiliar no processo educativo”, (KENSKI, 2012, p.44) podendo ajudar a desenvolver aulas inovadoras, uma vez que dispõe de uma ampla variedade de ferramentas. No entanto, o planejamento do professor não deve se resumir exclusivamente a ela, pois, se assim for, é possível que haja uma fragmentação dos conhecimentos e a oferta de atividades distantes da vida cotidiana das crianças.

Outra fonte de consulta bastante pesquisada são os livros didáticos, que muitas vezes assumem o papel de guia, os quais os professores seguem a fundo o que o livro apresenta, impedindo a criatividade, a reflexão, a inovação e a autonomia. “[...] A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa sem imposições externas”. (VEIGA, 1998, p. 18-19).

Apenas 2 (10%) das professoras afirmaram consultar a Proposta Pedagógica.

Eu sempre consulto o plano pedagógico, a internet, e video aulas. (E8/PF BV-07-01-16); O plano de curso, revistas, literatura infantil que utilizo bastante. (E5/PA-BV15-12-15)

Para Macêdo e Dias (2015, p 106), “A proposta pedagógica precisa constituir-se no norte de todas as práticas de cuidado e educação desenvolvidas na instituição”. Sendo assim, o caminho a seguir é aquele pelo qual as crianças possam ser envolvidas em atividades de cuidado e, ao mesmo tempo, práticas pedagógicas que contemplem seus interesses, suas culturas e que possam levar em conta suas singularidades. O currículo para a Educação Infantil precisa contemplar não apenas as áreas de conhecimento, mas, principalmente, atentar para ações de educação e cuidado capazes de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, considerando os

aspectos físico, mental, cognitivo, emocional e afetivo. (AMORIM, 2015, p. 67).

O RCNEI e as DCNEI foram citados apenas por uma (5%) professora. Observamos uma diversificação em relação a Picuí, pois, como mostramos, 72% das professoras de Picuí afirmaram consultar este documento.

Eu procuro o RCNEI e as Diretrizes de Base da Educação infantil. Eu me baseio por eles, porque tem os conteúdos apropriados pra as séries, tanto pra quem ensina nas creches, tem todo um preparatório, você é preparado pra pesquisar e desenvolver suas atividades na sala de aula. (E6/PA-BV 02-02-16)

Em face dos dados, indagamos onde estão as crianças. Em nenhum momento as professoras, de ambos os municípios, citaram as crianças como fonte de consulta para a elaboração das práticas pedagógicas. Suas vozes, culturas ficam na sombra, a margem.

Indagamos as professoras quais linguagens elas privilegiam no planejamento curricular. As docentes do município de Picuí destacaram:

É linguagem oral e escrita, né, movimento, música, natureza e sociedade, formação pessoal e social. (E1/PA –P 02.12.2015); É... as dimensões assim que eu vejo é aquelas assim, colocadas nos RCNEI, né, é, de linguagem, escrita, movimento, é, mais o que trabalha o nível dedicado a criança mesmo. (E1/PC –P 09.12.2015); Linguagem oral e escrita, música, artes, movimento, pois esses, essas dimensões ajudam no desenvolvimento cognitivo da criança. (E1/PD – P11.12.2015).

Nota-se que as professoras expressam um discurso contraditório uma vez que, apesar de terem feito referência a livros, revistas e outros documentos, como fontes de pesquisa para o planejamento, quando se reportam às linguagens privilegiadas no planejamento aparece uma releitura do RCNEI (BRASIL, 1998) considerando como linguagem apenas os eixos temáticos desse documento. O RCNEI está fortemente presente nos discursos das professoras. Porém, de acordo com Cerisara (2002), é necessário verificar até que ponto esse documento contempla o que propaga, ou seja, analisar até que ponto as especificidades e as linguagens das crianças são contempladas de modo que favoreça seu desenvolvimento pleno e integral.

Quando se fala em linguagem, costumeiramente a linguagem oral e escrita são as mais citadas. Do total de entrevistadas, 25 (86,2%) priorizam com maior ênfase a questão da oralidade, além de terem uma preocupação especial com o fato de que seus alunos saiam da educação infantil sabendo ler e escrever pelo menos o nome. Porém, a fala da docente que segue mostra que é possível trabalhar linguagem oral e escrita na Educação Infantil, mas de uma forma contextualizada, não inserindo nessa etapa da educação uma alfabetização precoce, a qual não é objetivo da Educação Infantil.

A educação infantil é multifacetada, pois as crianças se expressam por meio das cem linguagens, segundo Malaguzzi (1999). Focar estritamente na linguagem escrita em qualquer das etapas da educação infantil limita a criatividade e a formação integral

da criança. A escrita deve se inserir na vida das crianças por meio de atividades contextualizadas e significativas, negando-se qualquer forma de pressão. Segundo Baptista (2010, p. 10), “o trabalho com a leitura e a escrita precisa ser coerente com o universo infantil, com a forma lúdica de a criança construir significados para o que faz, para o que vê e para aquilo que experimenta”. É possível garantir o direito de aprender a ler e a escrever sem que, para isso, se anule o seu direito de ser criança e viver sua infância.

As professoras de Boa Vista destacaram o seguinte no tocante as linguagens trabalhadas no currículo:

Na educação infantil as dimensões mais contempladas é a afetividade né, o social da criança, o cognitivo né, a interação deles com as outras crianças né, a socialização entre outras né. A linguagem é a corporal, a motor né, a de equilíbrio. (sic) (E1PBBV15); A dimensão afetiva, social, cultural e as linguagens corporal e plástica, tudo isso é importante pra educação infantil, porque é nessa fase que a criança começa a ampliar os conhecimentos. (E2PABV15).

Todas essas dimensões e linguagens são essenciais para o trabalho na Educação Infantil, já que as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19) destacam que a organização de materiais, espaços e tempos devem assegurar “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. Nota-se que há um reconhecimento de todas as dimensões e linguagens e que o espaço é decisivo para a vivência das mesmas.

Quando as professoras foram indagadas sobre como o currículo deveria ser pensado / operacionalizado na Educação Infantil, surgiram respostas ecléticas, mas com predomínio de algumas conceituações.

Que seja de forma que atenda às necessidades da criança na educação infantil. (E1PP2015); O currículo deve ser pensado é, de acordo com a faixa etária de cada criança, né, da sala de aula. (E1PFP2016); Mulher, se eu tivesse estudado eu ia lhe dizer o que é que as diretrizes diz, que é fundamental que na educação infantil se priorize as interações e as brincadeiras, então o currículo na educação infantil ele tem que ser pautado nas especificidades da infância [...] então a gente tem que pensar num currículo voltado pra respeitar essas especificidades que só há na infância [...]. (E2PDP2015).

Algumas professoras (17,2%) compreendem que o currículo deve ser pensado de forma que atenda às necessidades das crianças, respeitando as diferentes faixas-etárias. 24,1% das professoras, por sua vez, entendem que o currículo deve ser pensado de modo que priorize as interações e o brincar, defendendo, também, que o mesmo deve ser vivenciado de uma forma lúdica. Defendemos que o currículo vá mais além do que priorizar as necessidades das crianças. É preciso que na educação infantil as culturas das crianças, dentre elas, o brincar, conforme citado por algumas professoras, estejam presentes. Respeitar a faixa etária e as necessidades são princípios fundamentais, mas precisamos avançar: o ponto de vista da criança, as

culturas infantis devem ser objeto do currículo (MACÊDO, 2014).

As professoras de Boa Vista, ao serem questionadas sobre a operacionalização do currículo, demonstraram que a ludicidade está presente nas práticas cotidianas da educação infantil. É possível identificar termos como lúdico, jogos, brincadeiras, brinquedo em seus discursos.

Assim, a metodologia trabalhada em sala de aula é mais de forma lúdica né, porque ai trabalhando com o lúdico a criança presta mais atenção né, ela se envolve mais, interage mais no processo de aprendizagem. Eu trabalho mais assim com fantoche né, com jogos, com brincadeiras, vídeos, cantigas né, entre outros, a gente trabalha muito assim e também, é jogos assim, de encaixe né, a gente trabalha, que envolva eles na aprendizagem. (EPBBV15); trabalhamos desenvolvendo atividades lúdicas, através de jogos, brincadeiras que levem a criança a participar com prazer e trazendo o desenvolvimento deles. (E2PBBV15); Eu sempre procuro trabalhar com o lúdico, todo trabalho é feito com brincadeiras e com coisas que chamem a atenção da criança. (E3PA BV15).

Percebemos que o lúdico é colocado como estratégia, como uma ferramenta para alcançar determinado objetivo, sem valor / função em si mesmo. Ademais, não é apenas a brincadeira ou o brinquedo que tem função lúdica: a música, a dança, a literatura infantil, a poesia, o teatro são linguagens potencialmente lúdicas. Além disso, ressaltamos que o brincar não deve ser visto apenas como uma estratégia para a criança aprender, mas como uma cultura infantil, como uma forma da criança apreender a realidade e a se relacionar com o mundo. As professoras, de ambos os municípios, sabem da importância do brincar, da ludicidade na aprendizagem, mas não se apropriaram ainda de porque é importante, qual o valor do brincar, porque o brincar é um eixo da educação infantil. Neste sentido, constatamos a importância de formações continuadas mais amplas, que possibilitem as professoras se apropriarem das teorias e não apenas dos discursos circulantes. (MACÊDO, 2014).

Nas falas abaixo o cuidar e o educar são vistos como dimensões estanques: o cuidar é uma tarefa da creche e o educar da pré-escola. O mais crítico é que o cuidar nem aparece como prática pedagógica.

Sim, sim, é, as do berçário é mais cuidar, mais também tem muitas atividades de psicomotricidade, movimento, música, nas outras, nos outros níveis também envolve psicomotricidade, música, mas já pega um pouquinho a escrita, trabalha mais a linguagem. (E1PCP2015); Com certeza, até porque é como eu tava dizendo, o berçário tem que ter um currículo apropriado, né, a criança mais, a questão do cuidar, né, tem mais o cuidar, trabalhar mais com o corpo, né, chega no Pré II ou na Pré-Escola, que envolve o Pré I e Pré II, ai tem mais aquela questão de, da contação, do lúdico da história, mesmo trabalhando letras, essa parte escrita [...]. (E2PK2015).

O cuidar e o educar são aspectos indissociáveis na educação infantil do berçário à pré-escola. Porém, as falas supracitadas expressam uma cultura onde na creche se cuida e na pré-escola se educa as crianças. As instituições de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que cuidam, devem estar educando suas crianças, seja no berçário,

maternal ou pré-escola. É preciso que essa cultura, advinda do ensino de cunho assistencialista versus preparatório, seja deixada de lado, instaurando um currículo que cuide e eduque suas crianças de forma indissociável.

Em linhas gerais, as professoras afirmaram que as atividades são diferenciadas de acordo com a faixa etária das crianças, como podemos observar a seguir.

Sim, as atividades, todas as atividades sejam elas permanentes, atividades da rotina, as atividades recreativas, didáticas, elas são elaboradas de acordo com a faixa etária das crianças. Eu trabalho com atividades lúdicas, com roda de leitura, atividades corporais, com brincadeiras dirigidas, pinturas com tinta guache, recorte e rasgadura de papel e também atividades com o nome. (E2PABV15).

Há uma preocupação no discurso das professoras em direcionar atividades específicas para atender às necessidades de cada faixa etária. As mesmas acreditam que em cada etapa há necessidades que devem ser mais ou menos trabalhadas. Percebemos, como no município de Picuí, a ênfase na linguagem oral, escrita e matemática, mas outras linguagens também estão presentes. Embora, segundo uma professora, o que desenvolve o cognitivo da criança é o trabalho com a escrita. O trabalho com música, com o corpo, com arte, enfim, seria o que? Ademais, as atividades como banho, alimentação, dentre outras, não são descritas. O que nos leva a concluir que as ações de cuidado não são entendidas como pedagógicas, portanto, não entram no currículo.

É fundamental privilegiar no currículo da educação infantil as culturas infantis. É interessante notar que as professoras repetem, quase como um mantra, que é preciso respeitar as necessidades das crianças, a faixa etária, mas, o que é que está sendo entendido como “necessidades”? Parece que é apenas a gradação de dificuldades no tocante às atividades. Entendemos que é muito mais do que isto, sem descartar este princípio, respeitar as necessidades das crianças implica, sobretudo, dar legitimidade as suas vozes, ouvi-las, vê-las como sujeitos de direitos, capazes de reproduzir, mas, sobretudo, de produzir culturas.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Em face dos dados analisados, consideramos que o contexto e as concepções de currículo das 49 professoras, investigadas nos dois municípios, têm bastantes pontos comuns. Portanto, faremos uma síntese conclusiva do todo. 55,3% das instituições têm PP. 42,8% das professoras participaram do processo de elaboração e 33,1% consultam este documento. Concluímos, portanto, que a autonomia das instituições e das professoras ainda é frágil, isto porque se não existe o documento base para a construção das práticas, se menos da metade das professoras participou da elaboração e apenas 33,1 % consultam este documento, isto tem implicações na prática pedagógica das instituições e na profissionalidade das professoras. Este

contexto favorece a interferência e controle de terceiros, ou seja, da secretaria de educação.

A perspectiva hegemônica de currículo é de tradição técnica, pois ressaltaram que é norte, base, luz, caminho a ser seguido e selecionador de conteúdo. Porém, concluímos que é preciso ouvir as crianças, valorizar suas culturas. Em nenhum momento as 49 professoras entrevistadas ressaltaram a fala das crianças, as suas culturas. Respeitam as necessidades a partir de que ponto de vista? Não é o das crianças. Neste sentido, concluímos que o currículo não é feito com as crianças, mas para as crianças, a partir do ponto de vista adultocentrado.

Em linhas gerais, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras dão destaque ao lúdico, o qual é visto como estratégia, como uma ferramenta para alcançar determinado objetivo, sem valor / função em si mesmo. A brincadeira é uma cultura infantil, as crianças precisam brincar porque apreendem o mundo, a realidade por intermédio da brincadeira, dos jogos de faz de conta. Portanto, não devemos usar a brincadeira para prender a atenção ou tornar a atividade agradável apenas, o lúdico, o brincar, a interação são os eixos da educação infantil, portanto, as crianças precisam e devem ter espaço e tempo para brincar e tudo isto é currículo.

As crianças necessitam ser cuidadas e educadas de forma indissociada, porém, percebemos que tanto para as professoras da creche, como para as das pré-escolas, em ambos os municípios, o currículo se resume a atividades de matemática de leitura e escrita, a brincadeiras, músicas, dentre outras. Nenhuma professora, no universo de 49, mencionou as atividades de banho, alimentação e sono como parte do currículo. Este é um dado surpreendente, pois a função primordial da educação infantil é cuidar / educar de forma integrada. Enfim, o cuidar / educar não está sendo compreendido e vivido como dimensões indissociáveis. Ademais, o RCNEI é um dos documentos mais consultados pelas professoras. Como é possível não terem conhecimento da indissociabilidade do cuidar / educar, quando o RCNEI dá um grande destaque a esta perspectiva?

Em face da análise dos dados, consideramos que as secretarias de educação centralizam / controlam o currículo das instituições, pois envia o projeto para as professoras desenvolverem seu planejamento, chamado de “subprojeto”. O que torna sem feito as propostas pedagógicas. Por isso que nos argumentos das professoras não percebemos teorias, conceitos, mas discursos circulantes. Todavia, mais relevante do que os projetos virem prontos para as professoras realizarem seus subprojetos é promover política de formação continuada, garantir espaço e tempo para os professores estudarem, discutirem, analisarem os documentos, as teorias, tornarem-se autônomos, do ponto de vista técnico-científico, para construir com as crianças o currículo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Luisa. Reflexões Sobre o Currículo Da Educação Infantil e Seus Processos de Educação e Ensino: O Currículo em Ação nas Creches. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n.1, p.65-72, jan./abr. 2015.

_____. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre aspectos teóricos, legais e políticos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.3 n. 1, p. 451-461, març/set. 2010.

AQUINO, Lígia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; AQUINO, Lígia Maria Leão de. **Educação Infantil e PNE: questões e tensões**. (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 69-82.

BAPTISTA, M. C. **A Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância**.2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>>. Acesso em: 04.06.2016.

BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. **Projeto Político-Pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 9. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2015. Disponível em: <<http://basenacio-nalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: PCN**: Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Rosania; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil: quais possibilidades? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. Campinas, **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Trad. Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35. P 241-252. maio/ago. 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. **A infância resiste à pré-escola?** Tese (doutorado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 219p, 2014.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro; DIAS, Adelaide Alves. O currículo na pré-escola: novos e velhos sentidos de ensinar e de aprender. **Revista Espaço do currículo**, João Pessoa, v.8, n.1, p101-118, jan./abr. 2015.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 59-104.

MORTATTI, M. R. L. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 113-122.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

AGRESSIVIDADE E TIMIDEZ NA ESCOLA: INTERVENÇÃO POR MEIO DO BRINCAR

Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Faculdade de Ciências e Tecnologia da
Universidade Estadual Paulista - Unesp
-Departamento de Educação, Presidente
Prudente/São Paulo.

RESUMO: A pesquisa envolveu crianças da educação infantil que apresentavam manifestações agressivas excessivas ou características de timidez em sala de aula. Teve por objetivo investigar e contribuir à qualidade das relações interpessoais na escola, por meio de um aprofundamento na compreensão dos fenômenos da agressividade e timidez. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida sob o referencial da psicanálise winnicottiana, tendo como instrumentos de coleta de dados observações em salas de aula, entrevistas semiestruturadas, orientações com pais e professores das crianças envolvidas e encontros lúdicos com as crianças em brinquedoteca escolar. Os dados foram categorizados e analisados com base nos preceitos da pesquisa qualitativa, objetivos da pesquisa e referencial teórico adotado. No decorrer do trabalho observaram-se evoluções na forma como as crianças se posicionaram diante de algumas dificuldades de relacionamento expressas inicialmente. Os professores e pais relataram uma diminuição

nas manifestações agressivas e, quanto às crianças com características de timidez, estas demonstraram estarem mais à vontade nas interações com o grupo e mais comunicativas em casa e na escola. Os resultados mostraram que a intervenção, sobretudo por meio do brincar, influenciou nos estados emocionais das crianças, que estavam interferindo na qualidade de seus relacionamentos na escola. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista.

PALAVRAS-CHAVE: Agressividade, timidez, escola, brincar.

ABSTRACT: The research involved children in early childhood education who presented with excessive aggressive manifestations or characteristics of shyness in the classroom. Its objective was to investigate and contribute to the quality of interpersonal relationships in school, through a deepening in the understanding of the phenomena of aggressiveness and shyness. The qualitative research was developed under the framework of the winnicottian psychoanalysis, with the use of data collection instruments in classrooms, semi-structured interviews, orientations with parents and teachers of the children involved, and playful meetings with children in a school playroom. The data were categorized and analyzed based

on the precepts of the qualitative research, objectives of the research and theoretical reference adopted. In the course of the work, there were evolutions in the way the children positioned themselves in front of some difficulties of relationship expressed initially. Teachers and parents reported a decrease in aggressive manifestations and, for children with shyness characteristics, they were more comfortable interacting with the group and more communicative at home and at school. The results showed that the intervention, especially through play, influenced the emotional states of the children, which were interfering in the quality of their relationships in the school. The project was approved by the Ethics Committee of the Faculty of Science and Technology of the State University of São Paulo.

KEYWORDS: Aggression, shyness, school, play.

1 | INTRODUÇÃO

São correntes, em contexto de sala de aula, relatos de professores envolvendo alunos que apresentam características de timidez excessiva, atitudes agressivas, isolamento bem como outros comportamentos congêneres que podem interferir na qualidade de sua aprendizagem e/ou na do grupo. Esses relatos, associados à carência de trabalhos na área em nível nacional e necessidades formativas dos professores, levaram ao desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa justifica-se, portanto, não apenas pelo fato de que um satisfatório clima de trabalho em sala de aula influencie de forma decisiva no processo de ensino-aprendizagem, mas, também, pela falta de um referencial teórico mais específico à prática docente. Com relação à agressividade na escola há diversos trabalhos, mas muitos destes voltam-se à questão do *bullying* e indisciplina ou até realizam estudos sobre a agressividade, porém, no sentido de diagnosticá-la apenas ou com o objetivo de identificar a atuação dos professores diante do caso. Com relação ao tema *timidez*, ainda com relação a pesquisas nacionais, a situação é ainda mais complicada, pois, estas são, nos termos do projeto ora apresentado, praticamente inexistentes.

Há que se deixar claro que a timidez e a agressividade no contexto investigado não são concebidas como algo ruim ou necessariamente patológico na lida com o aluno. Ambos fazem parte da essência humana e a proposta é trabalhar com os casos de dificuldades de condução dessas manifestações por parte dos alunos, professores e pais, pois os alunos com dificuldades de relacionamento não costumam responder ao padrão de relacionamento habitual que os professores têm com os demais alunos.

As emoções, a afetividade e o desenvolvimento social influenciam na aprendizagem. Se há algum impedimento nesses âmbitos, a situação exige uma abordagem específica do aluno por parte dos professores, que, na maioria das vezes, não dispõem de formação específica a tal fim. E geralmente os pais também precisam intervir, porém, não sabem como e não há quem possa ajuda-los na escola.

O tema relativo à agressividade vem aparecendo de maneira surpreendente no contexto escolar no Brasil e no mundo. Compreender tal fenômeno não é simples, porém, é necessário para que se possa oferecer o suporte que essas crianças precisam, e contribuir à melhoria das relações em sala de aula, o que virá a refletir no desempenho dessas crianças.

Apesar das dificuldades que pode trazer à criança, conforme Winnicott (2005), a agressividade é algo inerente ao ser humano. É experimentada muito precocemente pela criança, já no início de sua vida, em sua relação com a mãe. A criança necessita da agressividade como forma de adaptação e segurança no início de sua vida, porém, com o tempo, precisa aprender a utilizá-la de forma construtiva.

A entrada na educação infantil marca um momento em que há um expressivo alargamento das relações sociais das crianças, que antes se limitavam à família. As experiências decorrentes de tais relações são muito enriquecedoras às crianças, porém, nem sempre elas conseguem se beneficiar, tendo em vista o fato de apresentarem condutas que mais as isolam do que as aproximam do grupo. Em função de uma agressividade mal direcionada, tanto as crianças ficam sujeitas a desenvolver sintomas de agressividade como, também, não apresentar sintoma algum, sendo muito tímidas.

As crianças que manifestam muita agressividade tendem a ser rejeitadas pelas demais pela questão do medo e pelo fato de se tornarem estigmatizadas em sala de aula. No caso das crianças mais tímidas, conforme Falcone (2000), estas são nervosas e inibidas em novas situações, tendo medo de serem avaliadas negativamente. Costumam apresentar sudorese, tremor, rubor, diarreia, ansiedade, temem exposição a situações sociais, têm dificuldades em fazer amigos, falam pouco, a voz é baixa, têm medo e se isolam. Por conta disso evitam situações que lhes causem desconforto e, em alguns casos, as crianças se sentem perseguidas, e isto dificulta muito a aproximação com as pessoas.

Como as crianças tímidas, em geral, não são percebidas pelos professores, pois, geralmente “não dão trabalho”, estas crescem carregando as dificuldades. Cabe à família e à escola trabalharem juntas para compreender e ajudar essas crianças, evitando um possível comprometimento na sua vida adulta. Se a timidez se torna excessiva pode evoluir para um quadro de fobia social, causando mais problemas para esse indivíduo nos âmbitos sociais, profissionais, econômicos, sexuais e familiares. Da mesma forma, a agressividade pode se converter em tendência antissocial ou delinquência.

Conforme Winnicott (2005) nota-se que tanto a agressividade quanto a timidez estão muito relacionadas a conflitos/sentimentos vividos pelas crianças em suas relações afetivas primárias. A diferença é que, no primeiro caso, as crianças tendem a expressar seu mal estar de forma mais explícita, ao passo que aquelas consideradas mais tímidas, tendem a reprimir seus sentimentos, não os expressando de forma direta.

Winnicott (1982) associa a timidez a contextos em que à criança sejam associados sentimentos de rejeição, insegurança, frieza e relações parentais que lhe tragam, com

muita frequência, angústias (medo de não ser amado, de não ser atendido em suas necessidades, dentre outros). Tais sentimentos são elaborados na convivência com a mãe e demais familiares, se a relação da criança com essas pessoas não garantir que se sinta amada e segura, esta tenderá a desenvolver características associadas à timidez, uma vez que importantes funções emocionais e cognitivas serão inibidas neste processo (WINNICOTT, 2000).

Assim como na criança com manifestações agressivas, a criança tímida terá impulsos agressivos e a raiva, que não será associada, propriamente, aos impulsos, mas às condições dos relacionamentos que tem ou que fantasia ter. Tal sentimento será resultado de frustrações no decorrer de seu desenvolvimento emocional, sobretudo quando ainda é totalmente dependente da mãe. A criança reprime seus sentimentos e sua timidez constitui expressão do represamento das emoções que não pode manifestar.

Ao propor Bowlby (1989) que a criança precisa ter boas relações, principalmente, durante os dois primeiros anos de vida, não se pretende definir ou identificar um tipo de família ideal, composta por estes ou aqueles membros. O que é importante ressaltar é a qualidade do ambiente e das relações afetivas que se estabelecem neste espaço, sobretudo as que se estabelecem entre a criança e alguém que se responsabilize por ela:

A vivência de uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe ou mãe substituta permanente, ou seja, uma pessoa que desempenha, regular e constantemente, o papel da mãe, mostra-se essencial à saúde mental do bebê. É essa relação complexa, rica e compensadora com a mãe nos primeiros anos de vida, enriquecida por inúmeras maneiras pelas relações com o pai e familiares, que a comunidade científica julga estar na base do desenvolvimento da personalidade e saúde mental (BOWLBY, 1989, p. 139).

Diante das necessidades emocionais que estão, em geral, na base das manifestações de agressividade ou timidez excessiva, necessário se faz compreender melhor tais fenômenos para que se possa pensar em formas alternativas de colaborar com a criança na escola, já que nem todas poderão contar com o apoio familiar que necessitam ao seu desenvolvimento emocional saudável.

2 | METODOLOGIA

Participaram da pesquisa, no ano de 2013, 17 crianças de uma escola municipal de Educação Infantil do interior de São Paulo-SP, sendo 12 indicadas pelos professores pelo fato de apresentarem manifestações agressivas excessivas para a faixa etária e cinco pelo fato de apresentarem características relacionadas a uma timidez excessiva.

A investigação foi desenvolvida com base na pesquisa qualitativa, em contribuição com a teoria winnicottiana. A coleta de dados ocorreu por meio de observações e

entrevistas com pais e professores dos alunos e, também, por meio do *brincar*. É importante ressaltar que o brincar foi utilizado com finalidade dupla no trabalho, isto é, tanto como forma de coleta de dados – já que não seria interessante se ater somente aos conteúdos provindos de entrevistas – quanto como forma de intervenção, possibilitando um espaço de possível expressão e elaboração de conflitos emocionais pelas crianças.

A opção pelo brincar se deu por dois fatores. Primeiramente, conforme Aberastury (1992), por se tratar de crianças, o brincar é algo que está integralmente relacionado com a sua vivência diária, que ocorre a qualquer momento, com qualquer objeto e em qualquer situação. O segundo fator é que de acordo com as teorias estudadas sobre o brincar, este é um momento em que a criança aponta seus medos, suas fantasias e representa aquilo que não consegue expressar com palavras.

Ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação. Repete no brinquedo todas as situações excessivas para seu ego fraco e isto lhe permite, devido ao domínio sobre os objetos externos a seu alcance, tornar ativo aquilo que sofreu passivamente, modificar um final que lhe foi penoso, tolerar papéis e situações que seriam proibidas na vida real tanto interna como externamente e também repetir à vontade situações prazerosas. (ABERASTURY, 1992, p. 15)

As brincadeiras não foram dirigidas e ocorreram de forma individualizada na brinquedoteca escolar. Cada estagiário era responsável por, uma vez por semana, possibilitar às crianças um espaço em que pudessem brincar livremente. Durante esses encontros, que tinham a duração aproximada de 50 minutos, as crianças poderiam brincar, desenhar, escrever, ler, conversar, ouvir histórias. Os estagiários ofereciam à criança, além do espaço garantido ao brincar, a possibilidade de estabelecer um vínculo empático e acolhedor.

Winnicott (2005) afirma que a atividade lúdica além de possibilitar a expressão e elaboração de conflitos emocionais das crianças resulta em efeito terapêutico sem uma atividade terapêutica em sentido estrito. A atenção e a disponibilidade dos estagiários enquanto acompanham as brincadeiras das crianças favorecem este efeito terapêutico.

Com isso o autor amplia a concepção sobre o brincar e os seus benefícios sobre as crianças e aproxima a educação (em sua dimensão lúdica) da psicanálise. Desta forma, o brincar pode ser utilizado no cotidiano da educação infantil sem que o professor seja visto como terapeuta, pois esta não é sua função e tampouco formação. O professor pode utilizar conhecimentos advindos da psicanálise para melhor compreender o desenvolvimento emocional de seus alunos e poder auxiliá-los de maneira mais efetiva em suas expressões agressivas e/ou de timidez, tendo em vista o conhecimento acerca das necessidades afetivas infantis.

A pesquisa, nesta perspectiva, propiciou a estas crianças momentos de

intervenção lúdica, em que puderam externalizar angústias que poderiam ou não ser decorrentes de sua vivência escolar e que estavam interferindo na qualidade de seus relacionamentos, buscando promover uma melhoria nos processos interacionais, ao mesmo tempo em que se investigou as possíveis origens de suas dificuldades.

Com relação aos pais cujos filhos participariam do projeto, foi esclarecido que os dados obtidos seriam mantidos sob sigilo e, no caso de serem divulgados em eventos, seriam utilizados nomes fictícios. Todos eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo sido o projeto aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da universidade. Os dados obtidos foram cotejados e analisados, sendo os resultados mais significativos discutidos neste trabalho.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio de entrevistas com pais e professores, observações realizadas pelos estagiários e intervenções lúdicas com as crianças, foi possível verificar que as crianças que manifestam agressividade não apresentavam relações satisfatórias com os colegas e professores. Na maior parte do tempo as demais crianças da sala de aula interagem muito pouco com elas, pois, as brigas são constantes e as crianças tinham medo.

As manifestações agressivas ocorriam por meio de agressões físicas a professores e crianças, tais como chutes, empurrões, tapas no rosto, socos. Além disso, havia manifestações verbais, perturbação do ambiente e comportamentos semelhantes a transtorno desafiador. É importante ressaltar que nesta faixa etária, tais comportamentos ainda não podem ser considerados patológicos, porém, se perduram no tempo, podem evoluir para uma situação patológica aos oito ou dez anos de idade. Enquanto as crianças estão na faixa etária dos quatro e seis anos, ainda podem ser auxiliadas em casa e na escola por meio da contenção dos comportamentos agressivos e acolhimento, motivo pelo qual os professores precisam estar preparados.

Com relação à aprendizagem, tais crianças, em geral, apresentam dificuldades de concentração, são distraídas e seus desempenhos são tidos pelos professores como “razoável” ou “com muita dificuldade”. No que se refere aos relacionamentos, as relações afetivas entre as crianças e os cuidadores eram marcadas por falta de paciência, distância física e frieza. A maior parte delas passou ou estava passando por situações de vida que causaram ou estavam causando sofrimento (prisão dos pais, separação, perda de entes queridos, evitação por parte dos pais, sentimento de rejeição pelos colegas de sala de aula).

Durante os encontros lúdicos sempre se mostravam receptivas ao trabalho, assim como afirmaram as estagiárias:

No decorrer desses atendimentos, percebo que nem sempre a criança que tem características agressivas, apresenta tais traços com os estagiários durante o

processo da brincadeira. Aos poucos vamos criando certos vínculos que tornam a criança mais próxima de nós e dá-nos também a responsabilidade de não falhar com essa criança. (Estagiária G.)

No primeiro atendimento, fui buscá-lo na sala de aula e fui muito bem recebida, convidei-o para brincar e prontamente aceitou. (Estagiária A.)

As crianças, no decorrer das brincadeiras, mostravam preferência pelos animais de plástico, bonecos de super herói, bonecas e brinquedos de montar. Os animais sempre “participavam” de brigas, de ataques, de mordidas, ferindo-se uns aos outros e aos bonecos, que normalmente representavam as pessoas com as quais as crianças estavam em conflito. As estagiárias sempre eram convidadas a fazer parte das brincadeiras e, frequentemente, as crianças brincavam com estas “de morrer”, de “tomar veneno” e outras brincadeiras congêneres. Há que se ressaltar, nesta mesma linha, o fato de os meninos quebrarem muitos bonecos de super herói, especialmente quando estes representavam seus pais.

As crianças apresentavam algumas características comuns durante as brincadeiras: angústias decorrentes do Complexo de Édipo, concepções sobre si mesmas com base em valores ou como eram vistas/tratadas pelos cuidadores, conflitos com irmãos, conflitos com a chegada de novos irmãos, conflitos sexuais, sentimentos de abandono ou rejeição dos pais, mortes de entes queridos, patologias nas famílias.

Durante as brincadeiras as crianças não só externalizavam seus conflitos e preocupações como tinham a possibilidade de elaborá-los e compreendê-los, tendo em vista, também, o fato de que certos desejos poderiam ser manifestados e satisfeitos, sem um retorno negativo do meio. Além disso, elas se envolviam com as estagiárias, sentindo liberdade para conversar, falarem o que pensavam sobre sua vida, exporem seus medos e insatisfações dentro e fora da escola.

Muitas delas não queriam voltar para a sala de aula, exigindo das estagiárias o emprego de argumentos específicos - relacionados à segurança e confiança - para conseguir convence-las: *“Semana que vem eu volto para brincar com você!”*, *“Vou guardar os brinquedos e quando você voltar, eles estarão aqui!”*. As crianças, por sua vez, em decorrência de seus conflitos e medos, chegavam a duvidar do que as estagiárias diziam, afirmando: *“Eu sei que você não vai voltar!”*, *“Você não volta não!”* Algumas saíam correndo pelo pátio ou corredores, ignorando o fato de terem que retornar à sala de aula, além disso, *não respondiam à solicitação da estagiária para que guardassem os brinquedos*. Diante disso foi se tornando clara a questão da necessidade de trabalho com limites.

Quanto às crianças com características de timidez, estas também sempre se mostraram receptivas ao trabalho, porém, levavam mais tempo para obter confiança nos estagiários. Na interação com os brinquedos, no início, a maior parte não utilizava o período completo da intervenção, pediam para sair antes. Houve casos de as crianças nem quererem brincar, apenas se sentavam ao lado das estagiárias e falavam sobre

suas vidas, seus problemas, faziam queixas. Quando estavam brincando não queriam encerrar a atividade, mas, mesmo contrariadas, voltavam à sala de aula.

As crianças, durante as intervenções, tinham preferência pelos animais de plástico, bonecos de super herói, bonecas e brinquedos “de casinha”. Manifestavam o desejo de serem corajosas, já que passavam por ansiedades e precisavam ser “fortes” para suportá-las, tais como o nascimento de irmãos gêmeos, medos de uma série de fantasias decorrentes de nascimentos, medo do escuro, insegurança, medo dos irmãos, ressentimento com os pais, o desejo de ter brinquedos, o “abandono” dos pais, o desejo de ter uma família. Apareciam, também, lutas diversas entre o bem e o mal, sugerindo a questão da ambivalência em suas relações com seus cuidadores. Apresentaram os seguintes temas durante as brincadeiras: curiosidade diante do sexo, angústias decorrentes do Complexo de Édipo, concepções ou fantasias acerca da sexualidade dos pais, mortes de entes queridos e de animais de estimação, acidentes e vícios na família.

A respeito do impacto do projeto sobre as relações interpessoais das crianças, isto dependeu muito das condições internas e externas a estas, ocorrendo oscilações na evolução em apenas duas das crianças participantes, em oposição a evoluções transcendentais nas outras 15. Em entrevistas realizadas pelas estagiárias, o projeto foi bem avaliado pelos professores e pais, que manifestaram interesse na continuidade do mesmo.

Os professores afirmaram que as crianças estavam mais alegres, tranquilas e mais comprometidas com a realização das atividades em sala de aula, demonstrando melhora em vários aspectos: *“As crianças se desenvolveram bastante, já estão melhor”*; *“Estão mais tranquilas e alegres”*; *“Demonstram preocupação em fazer as tarefas”*; *“Parou de sumir as coisas”*; *“Agora [fulano] tem um bom relacionamento”*; *“Melhorou com relação às regras”*; *“Quando voltam da brinquedoteca parece que extravasaram, sentam, fazem a lição”*; *“Está mais tranquilo, melhorou em tudo”*; *“Está mais sociável, as crianças conversam bastante com ele, antes não”*; *“Dá atenção [às pessoas]”*; *“Tiveram grande melhora, assimilam melhor”*, *“Houve melhora em comportamento”*, *“Melhorou a parte da agressividade e atenção à lousa”*; *“Está mais alegre”*, *“Estão mais comunicativas”*; *“Estão mais participativas”*. Quanto aos pais, houve relatos de que as crianças estavam brincando mais em casa e que estavam mais tranquilas e alegres, indo ao encontro das observações realizadas pelos professores.

A direção da escola envolvida e os professores apoiaram e colaboraram amplamente na realização da pesquisa. Como o projeto está em seu quinto ano em tal instituição, foi possível estabelecer um procedimento e uma rotina de trabalho, de forma que a pesquisa foi incorporada ao Projeto Pedagógico da escola.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou a compreensão de que não precisa haver apenas situações complicadas de vida para que se constitua uma situação de agressividade ou timidez nas crianças. Ao que parece, as próprias questões e conflitos que as crianças se deparam durante o desenvolvimento emocional tais como o nascimento de irmãos, podem produzir alterações em seus estados emocionais, constituindo a agressividade e a timidez expressões desses estados.

Ainda que à criança seja oferecida a base necessária a um desenvolvimento emocional saudável, caracterizada pela ação dos cuidadores, isto não impede a existência de impulsos agressivos - dado que fazem parte do ser humano - mas oferece condições para que a criança lide da melhor maneira possível com suas inquietações. A criança, para alcançar uma organização interna que a permita integrar a própria destrutividade, precisa de um ambiente acolhedor e que a auxilie em seus momentos de agressividade e timidez.

Para isto é necessário que o professor esteja atento para reconhecer os sinais do aluno e oferecer apoio e atenção. Ainda que percebam as dificuldades das crianças e almejem ajudá-las, a formação que os professores têm recebido não os permite ir além do procedimento rotineiro, que tende a desgastá-los muito e a não produzir os efeitos esperados. Com a compreensão das crianças com dificuldades nos relacionamentos, os professores poderão estar mais próximos de seu mundo interno, de forma a poder refletir sobre alternativas mais efetivas para auxiliá-las.

Uma criança não agrade o professor ou o colega por prazer, mas sim porque algo lhe angustia e esta é a forma de se expressar, de pedir para que os outros a olhem e ofereçam aquilo que ela precisa para retomar seu desenvolvimento emocional saudável. Neste contexto a relação entre professores e alunos pode favorecer muito o desenvolvimento emocional da criança (WINNICOTT, 1966), contribuindo com o tão almejado desenvolvimento integral, preconizado nas políticas públicas referentes à educação infantil.

Ao entrar na escola a criança tende a se sentir sozinha e abandonada. Por isso é necessário que ela se sinta acolhida nesta nova etapa de sua vida, pois é nesse ambiente escolar que irá passar a maior parte do tempo e, portanto, tenderá a manifestar seus conflitos. Quando aparecem os conflitos em sala de aula é necessário que o professor esteja atento para reconhecê-los e oferecer o todo o apoio necessário e atenção, já que à escola cabe auxiliar a criança, também, em seu desenvolvimento social.

A proposta é que o professor possa, com base em conhecimentos referentes à psicanálise infantil, compreender as necessidades afetivas das crianças e reconhecer seu pedido de ajuda, interferindo de forma que o aluno seja auxiliado no reconhecimento e gerenciamento de seus impulsos agressivos. Não se trata de intervenção clínica, mas de se relacionar com a criança com atenção, carinho e autoridade.

Enfim, a pesquisa proporcionou às crianças um espaço em que puderam expressar livremente seus sentimentos e emoções por intermédio do brincar e a experiência de uma relação acolhedora e de confiança com as estagiárias. Trata-se de um tipo de relação que podem não ter disponível em outro espaço.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

BOWLBY, J. **Uma base segura**: aplicações, clínica da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D. W. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 .

FALCONE, Eliana. Ansiedade social normal e ansiedade fóbica: limites e fundamentos etológicos. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 27, n.6, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol27/n6/artigos/art301.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2010.

EFEITOS COGNITIVOS DO TREINO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eder Ricardo da Silva

Instituto Municipal de Ensino Superior – IMES,
Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia;
São Manuel – São Paulo

Escola de Educação Especial da Associação de
Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; Bauru –
São Paulo

Flávia Heloísa Santos

Universidade Estadual Paulista – UNESP,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do
Desenvolvimento e Aprendizagem; Bauru – São
Paulo;

Universidad de Murcia, Departamento de
Psicología Básica y Metodología. Espanha.

RESUMO: A matemática é uma área do conhecimento fundamental na vida das pessoas. Muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem da matemática. Tais dificuldades levam a baixos índices de rendimento que afetam a criança individualmente, mas também ao desenvolvimento do país. Este capítulo enfatiza a necessidade de estimular a aprendizagem da matemática durante a pré-escola, como vistas a prevenir e potencializar o rendimento escolar futuro. Para tanto, apresenta uma relação entre as políticas públicas voltadas ao currículo escolar na área da matemática e a cognição numérica - habilidade preditora para a compreensão e produção de numerais e cálculos - no nível

da Educação Infantil. Além disso, relata um estudo brasileiro, no qual um treino musical especializado na estimulação da cognição numérica foi desenvolvido para crianças pré-escolares da rede pública de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Pré-escolares; Treino Musical; Matemática; Música.

ABSTRACT: Mathematics is a fundamental knowledge area in people's lives. Many children have difficulty learning math. Such difficulties lead to low performance rates, which affect the child individually and also the country development. The present chapter emphasizes the need to stimulate the learning of math since preschool in order to prevent and potentiate future school performance. It presents the relation between public policies focused on the school curriculum in mathematics and numerical cognition (a predictive ability to understand and produce numerals and calculations) at early childhood education. In addition, the chapter reports a Brazilian study in which a musical training specialized in the stimulation of numerical cognition was developed for preschool children of the public school system.

KEYWORDS: Preschoolers; Musical Training; Mathematics; Music.

1 | INTRODUÇÃO

As crianças, desde que nascem, estão em constante interação com as noções matemáticas. Elas fazem uso concreto da contagem, mostrando com os dedos a idade que têm, em jogos de pega-pega ou de esconde-esconde (um dos participantes conta enquanto o grupo se movimenta), pulando cordas, cantando canções e parlendas como “um, dois, feijão com arroz” ou “os indiozinhos” e, ainda, dividindo balas e brinquedos entre os amigos, etc.

O presente capítulo possui quatro tópicos independentes, porém relacionados, os quais versarão sobre o desenvolvimento da cognição numérica; o currículo da matemática e da música na Educação Infantil; bem como o uso da música como ferramenta de estimulação cognitiva. Para concluir será apresentado um estudo desenvolvido junto ao Laboratório de Neuropsicologia da Unesp, campus Bauru (SP), referente à implementação do treino musical na Educação Infantil.

2 | AS PRIMEIRAS HABILIDADES QUANTITATIVAS

Em um estudo com bebês entre quatro e oito meses de vida (WYNN, 1992), foram testadas as habilidades para reconhecer pequenas quantidades de elementos e objetos dentro de um conjunto. Os resultados evidenciaram que os bebês, antes mesmo da aquisição da fala, foram capazes de identificar quantidades de uma até três unidades de um mesmo conjunto. A autora concluiu que os bebês nascem predispostos à *subitização* – habilidade para quantificar pequenas quantidades de números de itens sem a consciência de contagem (WYNN, 1995). Em outras palavras, há habilidades quantitativas inatas.

Wang, Resnick e Boozer (1971) investigaram o percurso pelo qual as crianças pré-escolares adquirem comportamentos matemáticos básicos, a saber: contagem, correspondência um para um e conceito de quantidade. Os autores concluíram que: i) os numerais são aprendidos em uma sequência regular, começando com a correspondência perceptiva de pequenos conjuntos; ii) numerais são aprendidos somente depois de operações de contagem entre conjuntos (para aprender o conjunto é necessário compreender a unidade, ou seja, o número; iii) a quantidade para pequenos conjuntos (de até cinco unidades) é adquirida antes do aprendizado da contagem de grupos para conjuntos maiores.

No que concerne especificamente à contagem, o estudo de Gelman e Gallistel (1992) identificou que as crianças passariam por cinco etapas até se apropriarem desse conhecimento. São elas: i) a etapa da correspondência elemento-elemento (l = 1) pressupõe que a criança construa a ideia de que deve contar todos os objetos, fazendo a correspondência de um nome de número para cada elemento contado; ii) a etapa da sequência constante, no qual a criança constrói a ideia de que a ordem para

produzir os números deve ser sempre a mesma, isto é, contar na seguinte ordem: (um, dois, três, quatro, cinco e não quatro, um, cinco, nove, sete); iii) a etapa de finalização, isto é, o total de elementos de um conjunto corresponde ao último número que foi contado e que este número final envolve todos os elementos do conjunto $(I | I | I) = 4$; iv) a etapa da abstração determina que os princípios apresentados anteriormente se aplicam a qualquer tipo de conjunto, isto é, a generalização; e v) a etapa da irrelevância se refere que a ordem pela qual a criança começa a enumeração dos elementos de um conjunto é irrelevante para o domínio de cardinalidade, ou seja, iniciar do final, do meio ou vice versa não altera o resultado final $(-> \bullet \bullet \bullet \bullet <-) = 4$.

Molina, Ribeiro, Santos e von Aster (2015) investigaram a cognição numérica de 42 pré-escolares de ambos os sexos, com cinco e seis anos, do interior do Estado de São Paulo, bem como a influência do ambiente de aprendizagem (urbano x rural) por meio de uma bateria especializada. Diferenças significativas foram encontradas em relação à idade, nas quais as crianças de seis anos tiveram melhores pontuações nos subtestes envolvendo a produção numérica, compreensão numérica e cálculo. Os resultados não mostraram diferenças para as variáveis sexo e ambiente, portanto, o que determinou a performance foi o fato de frequentarem as mesmas escolas e terem acesso ao mesmo currículo.

O artigo de revisão de Kersey, Braham, Csumitta, Libertus e Cantlon (2018) examinou a influência do sexo em habilidades quantitativas de mais de 500 crianças de 6 meses a 8 anos, compilando dados de cinco estudos publicados com dados não publicados de registros longitudinais. As autoras apontaram três marcos principais do desenvolvimento numérico, a saber: i) percepção da numerosidade; ii) contagem treinada culturalmente; e iii) os conceitos matemáticos elementares formais e informais. Os resultados das análises para todos os estágios do desenvolvimento numérico revelaram consistentemente que meninos e meninas não diferem na capacidade quantitativa e habilidade matemática. Essas descobertas indicam que meninos e meninas estão igualmente equipados para raciocinar sobre matemática durante a primeira infância (KERSEY, et al., 2018). Por outro lado, diferenças quanto ao sexo no desempenho da matemática poderão surgir nos anos subsequentes determinadas primordialmente por fatores culturais presentes em determinadas sociedades (GEARY, 1996; HYDE; LINN, 2006).

3 | A COGNIÇÃO NUMÉRICA

Por tratar este capítulo sobre elementos relacionados à matemática, seus conceitos e como esse conhecimento se dá como aprendizagem na criança da Educação Infantil (0 a 5 anos), é importante apresentar nesse tópico uma função cognitiva subjacente a estes conhecimentos.

Cognição Numérica é uma função cognitiva, biologicamente determinada relativa

ao conhecimento e à manipulação de quantidades (SANTOS, 2018). Se desenvolve concomitante a outras funções cognitivas como a linguagem, a memória operacional e as habilidades visuoespaciais (SANTOS, 2017; 2015; RUBINSTEN; HENIK, 2009) e é influenciada por fatores biológicos, cognitivos, culturais e educacionais (SANTOS; SILVA; RIBEIRO; DELLATOLAS; VON ASTER, 2012).

Constitui-se de competências biologicamente **primárias** (herdadas); e biologicamente **secundárias** (adquiridas culturalmente). As habilidades quantitativas primárias se referem à discriminação de quantidades, ordenação de elementos, estimativas e subitizações (WYNN, 1992, 1995). As habilidades quantitativas secundárias envolvem competências mais amplas e complexas, tais como contagem verbal, resolução de problemas, geometria e álgebra (SANTOS et al., 2012).

De maneira didática, a Cognição Numérica se organiza em três componentes, a saber: i) o Senso Numérico; ii) o Processamento Numérico; e iii) o Cálculo, conforme estão apresentados na Figura 1.

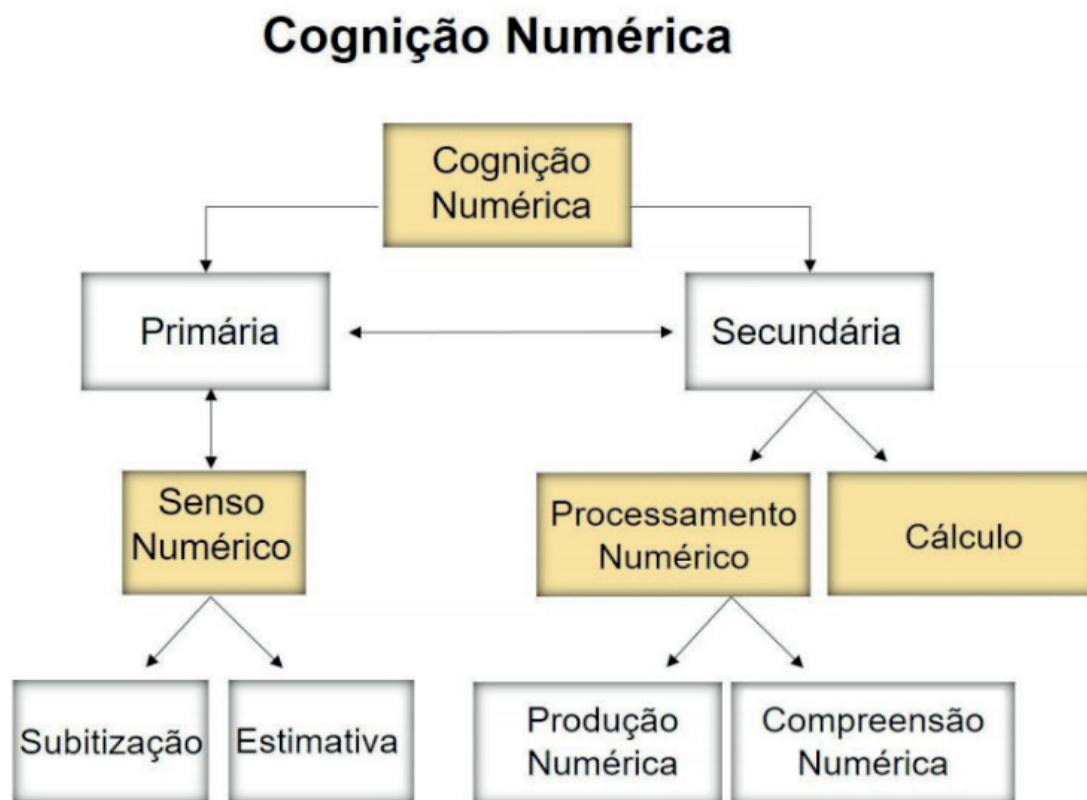


Figura 1. Estrutura Didática da Cognição Numérica. Adaptado de Santos et al., (2016).

O **Senso Numérico** caracteriza-se pela habilidade inata de compreender, aproximar e manipular pequenas quantidades numéricas rapidamente sem a necessidade da contagem dos elementos (DEHAENE, 1997). É fundamental no desenvolvimento aritmético, pois permite fazer agrupamentos de pequenos conjuntos (DEHAENE, 2001). Apesar de inerente, esta habilidade pode ser estimulada na Educação Infantil, na qual a criança poderá interagir com diferentes elementos e em

quantidades desde o berçário. Por exemplo, as crianças brincam com lápis de cor ou giz de cera (quantidade de elementos); o professor e/ou o cuidador pode apresentá-los à criança um a um e, depois, retira alguns, podendo também enumerá-los em voz alta, observando e estimulando a reação das crianças (#####) (####).

O **Processamento Numérico** é dividido em dois subcomponentes, a saber: i) *Compreensão Numérica*, responsável pela compreensão da natureza dos símbolos numéricos, por exemplo: (1, 2, 3.) e a representação de suas quantidades, por exemplo: (1 = #, 2 = # #, 3 = # # #); e ii) *Produção Numérica* que refere-se à escrita, leitura e contagem de números e de objetos (MCCLOSKEY; CARAMAZZA; BASILI, 1985). O processamento numérico também pode ser estimulado, oferecendo às crianças atividades em que possam fazer associações entre a quantidade de objetos e seus símbolos em situações cotidianas, por exemplo: distribuir lápis para os grupos, pois geralmente, sentam em mesas com quatro crianças (4 folhas = 4 crianças). Em etapa posterior, os números poderão ser escritos e lidos pelas crianças.

O **Cálculo** exato é ao ato de realizar as operações matemáticas, seguindo as regras e estruturas relacionadas aos símbolos operacionais [+], [-], [x] e [÷], às palavras correspondentes a estes sinais [mais/adição, menos/subtração, vezes/multiplicação, dividir/divisão], bem como à recuperação de fatos aritméticos básicos da memória de longo prazo, por exemplo: a tabuada, a radiciação, a potenciação, etc, (MCCLOSKEY et al., 1985). Além disso, o componente de cálculo é dependente do funcionamento da memória operacional, pois mantém ativa a informação importante durante a execução passo a passo da operação matemática (RUBINSTEN; HENIK, 2009). Por exemplo, na operação $6 + 13$, a criança precisa manter na memória o resultado parcial ($6 + 3 = 9$) para depois finalizar a operação.

As tarefas mais complexas de cálculo, as quais se utilizam todas as operações fundamentais na matemática de forma sistemática, não serão diretamente exploradas na Educação Infantil, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Entretanto, atividades cotidianas podem ser estimuladas pelo educador com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da cognição numérica (SILVA, 2016; SANTOS et al., 2012). Por exemplo, a contagem dos alunos presentes no dia a dia em sala de aula (quantas meninas vieram hoje?); a própria organização da rotina (hoje, teremos cinco atividades: primeira – brinquedoteca; segunda – teatro de fantoches, terceira – atividade no parque...), entre outras.

4 | A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A matemática é uma área do conhecimento presente nos espaços acadêmicos desde a pré-escola até os cursos de Pós-Graduação. Entretanto, todos nos envolvemos com ela antes mesmo da aprendizagem formal. Aprendemos informalmente sobre noção

de tamanho (grande/pequeno; maior/menor; alto/baixo), noção espacial (dentro/fora; em cima/embaixo; entre; do lado; acima/abaixo), noção de quantidade (muito/pouco; cheio/vazio; metade; meio/inteiro), numerais, etc. Ao iniciarmos na Educação Infantil, estes conceitos são introduzidos de forma lúdica, mas com vistas à aprendizagem formal, na qual os educadores desenvolvem planos e estratégias de ensino para que as crianças se apropriem desse “novo conhecimento”.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), é tarefa da Educação Infantil organizar e propiciar atividades para que as crianças possam ampliar e aprofundar os saberes infantis, vivenciando, experimentando, interagindo com diferentes materiais e suportes com o objetivo de que ao longo do desenvolvimento possam melhorar sua relação com o conhecimento matemático.

Segundo Moura (2007, p. 62):

[...] aprender matemática não é só aprender uma linguagem, é adquirir também modos de ação que possibilitem lidar com outros conhecimentos necessários à sua satisfação, às necessidades de natureza integrativas, com o objetivo de construção de solução de problemas tanto do indivíduo quanto do coletivo.

Atualmente, no Brasil, o currículo escolar geral e na área da matemática está passando por modificações para a implementação da nova BNCC (BRASIL, 2017). Este novo documento é uma das políticas públicas do Governo Federal que visa garantir aos estudantes uma educação que efetivamente os estimule para um desenvolvimento pleno. A BNCC servirá de base para a elaboração dos currículos de todas as escolas de educação básica do país, abrangendo desde o bebê inserido nas creches até estudantes do ensino médio.

Na Educação Infantil, as áreas que englobam as atividades matemáticas, conforme a BNCC, estão dispostas em dois campos de experiências, a saber: i) Traços, Sons, Cores e Formas; e ii) Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Nos dois referidos campos de experiências, a criança poderá interagir com diferentes conceitos, conforme os exemplos nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1. CAMPO DE EXPERIÊNCIA: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	
Faixas etárias	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.
Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Quadro 1. Adaptado da BNCC (BRASIL, 2017).

Conforme o Quadro 1, as crianças com menos de dois anos serão estimuladas para que interajam com recursos sensoriais e explorem os conceitos ludicamente.

Embora estes aspectos serão compreendidos conceitualmente em etapas posteriores do ensino formal, as crianças poderão vivenciá-los, inicialmente, por meio da brincadeira e experimentação.

No Quadro 2, em outro campo de experiência, percebe-se que há uma intenção para que a aprendizagem da criança evolua nos conceitos matemáticos de acordo com seu desenvolvimento. Por exemplo, o bebê irá explorar o espaço e os objetos do ambiente. Por volta dos dois anos, realizará tarefas motoras como entrar e sair de brinquedos (bambolês, carrinhos), erguer os braços para alcançar um objeto acima, jogar a bola dentro do cesto, retirá-la do mesmo e colocá-la ao seu lado. Entre quatro e cinco anos, a criança poderá registrar essas ações, por meio de habilidades visuomotoras, transferindo o conhecimento lúdico para o papel, ou caixa de areia, desenhando na terra, com giz de cera, na lousa da sala de aula, etc.

Quadro 2. CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	
Faixas Etárias	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.
Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).
Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses	Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

Quadro 2. Adaptado da BNCC (BRASIL, 2017).

Aprendizagem das habilidades matemáticas é um eixo de trabalho a ser explorado pelo educador durante a Educação Infantil, pois pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas ações diante das tarefas, informações e estratégias, bem como propiciar condições para a aquisição de novos conhecimentos da própria matemática (MEYER, 2007). Nesse sentido, como função importante para o desenvolvimento global do indivíduo, a cognição numérica deverá ser estimulada durante a pré-escola. Conforme apresentado na Tabela 1, os documentos norteadores RCNEI (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2017) contemplam competências matemáticas a serem adquiridas pelas crianças na Educação Infantil; os quais foram contrastados com os sistemas da cognição numérica.

Competências Matemáticas RCNEI (BRASIL, 1998)	Sistemas da Cognição Numérica (MOLINA et al., 2015)
- Ordenação de elementos; - Quantidade aproximada;	Senso Numérico
- Conceito de número; - Associação entre número e numeral	Compreensão Numérica

- Conceito de numeral; - Sequência temporal;	Produção Numérica
- Resolução de problemas aritméticos; - Noção de relação espacial contida nos objetos;	Cálculo

Tabela 1. Competências matemáticas relacionadas à Cognição Numérica

Legenda: RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Adaptado de Silva (2016).

Diante disso, é importante que o professor da Educação Infantil utilize na sua rotina de trabalho um plano de aula que favoreça um ensino de qualidade e promova uma aprendizagem, na qual os seus alunos consigam generalizar o conhecimento. Além disso, um planejamento de ensino bem estruturado auxilia o trabalho do próprio professor com vistas ao que ele propôs realizar com a turma, bem como propicia uma avaliação de todo o processo educativo (HOFFMANN, 1996; LIBÂNEO, 2009), conforme a Figura 2.

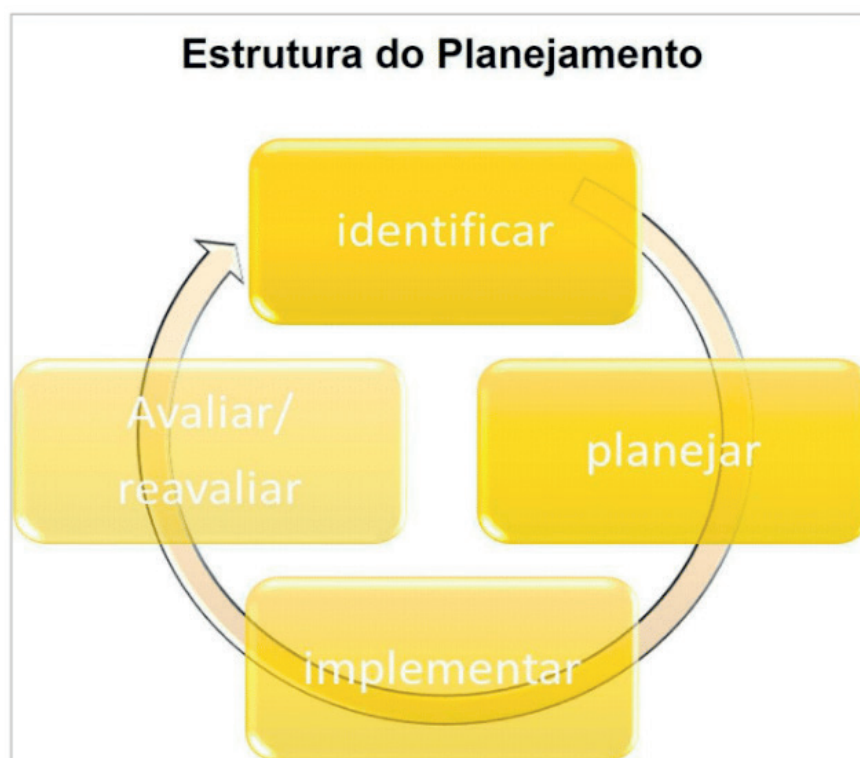


Figura 1. Estrutura de planejamento para as aulas de matemática.

Além disso, crianças bem estimuladas em matemática desde a pré-escola poderão apresentar menos chances de desenvolverem baixo rendimento escolar em matemática (SILVA; BALDIN; SANTOS, 2017).

Em nosso país, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi criado para acompanhar o rendimento e avaliar a qualidade do ensino de crianças escolares, conforme o Relatório Educação para Todos no Brasil (BRASIL, 2014).

O IDEB constata que várias escolas brasileiras estão abaixo da média nacional, evidenciando que o ensino tem sido insatisfatório. No âmbito internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é um estudo que compara nações de distintos continentes. Nesta avaliação, o desempenho dos alunos brasileiros se encontra abaixo da média dos estudantes de países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016). Portanto, distintas fontes evidenciam que o ensino brasileiro precisa melhorar em qualidade e o primeiro passo é consolidar a base da aprendizagem, que é a pré-escola.

Como a Educação Infantil é a primeira etapa de aprendizagem formal, são essenciais políticas públicas, bem como o esforço da equipe pedagógica das escolas, a fim de garantir um ensino funcional e melhor preparação das crianças para a fase escolar. Paralelamente, são necessárias ações junto ao Ensino Fundamental (6 a 14 anos) que permitam melhorar a educação, por exemplo, medidas de incentivo à matrícula e permanência na escola (transporte escolar, alimentação escolar, livros didáticos, estímulos para alfabetização na idade certa), melhorar a qualificação e a remuneração dos professores, bem como recursos pedagógicos (por exemplo, sala de informática, equipamentos multimídia, etc) e de infraestrutura das escolas (BRASIL, 2014).

5 | A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Música é arte, é linguagem, é expressão que desenvolve senso estético e artístico por meio de elementos históricos e culturais, pois está inserida em todas as sociedades (SADIE, 1994; BRITO, 2003).

Estruturalmente, a música pode ser dividida em três elementos fundamentais, a saber: i) melodia – sequência pela qual estão organizadas as notas musicais; ii) ritmo – a organização temporal de cada símbolo musical, associado às suas pausas correspondentes; e iii) harmonia - é o elemento que associa o ritmo à melodia, sendo responsável por estruturar a canção, podendo expressar tristeza ou alegria no ouvinte (GREEN, 2012).

De acordo com Soria-Urios, Duque e García-Moreno (2011), a música desperta emoções e recruta áreas do cérebro quando se ouve uma canção. Outros estudos reforçaram que a simples audição de uma música pode produzir efeitos cognitivos e emocionais imediatos no ouvinte (SWAMINATHAN; SCHELLENBERG, 2018; SCHELLENBERG; NAKATA; HUNTER; TAMOTO, 2007).

Brito (2003) destacou que vivenciar as atividades que envolvem música pode propiciar à criança um processo pelo qual ela vai construir e desenvolver habilidades importantes como: a percepção, emoção, reflexão, imitação e a criação. A autora reforça que o objetivo da atividade na Educação Infantil é para que a criança desenvolva a sensibilidade aos sons e que esteja receptiva aos diferentes fenômenos sonoros

(diferentes timbres, dinâmicas, gêneros e estilos). Nesse sentido, a música se faz presente nos currículos da Educação Infantil e, para além das questões pedagógicas e estéticas, promove melhorias no desenvolvimento (SILVA; BALDIN; SANTOS, 2017; SCHELLENBERG, 2005; RAUSCHER; ZUPAN, 2000;).

Em complemento, Koelsch (2010) afirma que fazer música ou se envolver com ela, como cantar em coral, frequentar salas de concertos, também pode desenvolver funções sociais. O autor aponta sete funções principais, a saber:

[...] 1) diminuição do isolamento social; 2) incentivo automático para a melhora da cognição; 3) desenvolvimento da empatia; 4) melhora da comunicação (desde o nascimento, os lactentes são estimulados por canções de ninar); 5) coordenação dos movimentos (capacidade de sincronizar os movimentos) de um grupo de indivíduos, que parece estar associada com o prazer na realização (por exemplo, quando um par ou grupo dança junto), mesmo na ausência de um objetivo comum explícito; 6) desenvolvimento da cooperação (para aumentar a confiança interpessoal), pois, notoriamente, engajar-se em ações cooperativas é uma importante fonte potencial de prazer e, 7) como um efeito, a música leva a uma maior coesão social de um grupo, cumprindo a “necessidade de pertencer”, e à motivação para formar e manter as relações interpessoais (KOELSCH, 2010, p. 132).

Neste sentido, as atividades musicais na Educação Infantil devem ter um caráter coletivo, lúdico e prazeroso, porém dirigidas intencionalmente para a aprendizagem, conforme propõe a nova BNCC (BRASIL, 2017) no que tange aos campos de experiências “traços, sons, cores e formas” e “corpo, gestos e movimentos”.

Os quadros 3 e 4 enfatizam a presença dos objetivos a serem alcançados pelas crianças, especificamente em música e movimento. O ambiente pré-escolar deve proporcionar oportunidades de as crianças vivenciarem expressão musical e corporal, construção e utilização de instrumentos feitos artesanalmente por elas mesmas, para que haja um significado e funcionalidade (BRITO, 2003).

Tanto o RCNEI quanto a nova BNCC preconizam um conhecimento musical para ser trabalhado e desenvolvido com as crianças. Além disso, a Lei nº 11.769/2008 atribui a música como atividade obrigatória nas escolas de educação básica, tanto da rede particular, quanto da pública. Entretanto, na prática, isso não tem acontecido, uma vez que não há cargos públicos para os professores licenciados em música atuarem. Além disso, a maioria dos professores regentes de sala de ambas as redes não compreende conceitos básicos como os elementos da música (timbre, melodia, harmonia, timbre, altura, intensidade, duração, pulso, acento e andamento) (SILVA, 2016), uma vez que não têm formação musical. Conseqüentemente, estes professores não conseguem realizar um trabalho efetivo das competências musicais na educação infantil.

Não é objetivo da Educação Infantil tornar as crianças músicos ou instrumentistas na escola, mas é importante que a estimulação com os conteúdos musicais aconteça de forma efetiva em sala de aula (MEYER, 2007). Contudo, para a música fazer efetivamente parte da grade curricular, é necessário que se implementem políticas

públicas, de um lado, capacitando os professores regentes de sala da Educação Infantil e, de outro, promovendo o acesso dos professores licenciados em música para atuar neste nível de ensino.

A música pode ser também uma poderosa ferramenta pedagógica para a comunidade escolar e para os alunos, sobretudo. Além disso, torna-se um recurso valioso de estimulação cognitiva, conforme apresentaremos a seguir.

6 | TREINO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste tópico, será apresentado um resumo da pesquisa realizada pelo educador musical e mestre Eder Ricardo da Silva junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Bauru cujos resultados foram publicados por Silva, Baldin e Santos (2017).

Estudos prévios constataram que atividades musicais podem contribuir em diversas áreas do desenvolvimento humano: cognição, linguagem, socialização e raciocínio lógico-matemático (RAUSCHER; ZUPAN, 2000; BRITO, 2003; SCHELLENBERG, 2005; KOELSCH, 2010; DEGÉ; KUBICEK; SCHWARZER, 2015). Dentre estas atividades, há evidências de que o Treino Musical pode favorecer o funcionamento das competências matemáticas de crianças escolares (RIBEIRO; SANTOS, 2017; ARIAS-RODRIGUEZ, 2015).

A partir da hipótese de que o treino musical poderia facilitar a aprendizagem da matemática realizamos o primeiro estudo brasileiro sobre o treino musical na Educação Infantil. Participaram do estudo 57 crianças pré-escolares, com desenvolvimento típico e na faixa etária de cinco anos em uma cidade do interior paulista. A amostra foi dividida em dois grupos, a saber: i) GE (Grupo Experimental; n=25) que participou de oito sessões do treino musical; e ii) GC (Grupo Controle; n=32) que não recebeu estimulação musical. Os dois grupos foram pareados quanto ao sexo, desenvolvimento neuropsicomotor, status socioeconômico, raciocínio abstrato e memória operacional, de acordo com as análises estatísticas. Todos os participantes foram avaliados em duas etapas por meio de instrumentos específicos para os seguintes domínios: Raciocínio Abstrato, Cognição Numérica e Memória Operacional.

O Treino Musical de Numeracia (do inglês NMT, *numeracy music training*) consiste em oito sessões de 40 minutos. Cada sessão estruturada da seguinte forma: a) aquecimento de cinco minutos; b) 1ª atividade: Tarefa rítmica; c) 2ª atividade: Tarefa melódica; d) 3ª atividade: Tarefa de Tom (altura), sendo as três com o tempo de 10 minutos cada; e) relaxamento de cinco minutos para garantir que as crianças voltassem para a sala sem agitação. As quatro primeiras sessões utilizavam apenas a voz e partes do corpo para produzir os sons, e as quatro últimas sessões incluíam os timbres (sons) de instrumentos musicais. As crianças foram organizadas em grupos

menores para garantir a participação ativa.

As comparações pré-treino versus pós-treino mostraram que o NMT produziu melhora no desempenho em componentes da cognição numérica (processamento numérico e senso numérico), bem como em memória operacional verbal para as crianças treinadas. Estes resultados sugerem que o NMT pode ser uma intervenção funcional aplicada na educação infantil (SILVA; BALDIN; SANTOS, 2017). Para obter informações detalhadas sobre o estudo na língua portuguesa, consulte Silva (2016).

O NMT se mostrou eficaz na estimulação da cognição numérica tanto para escolares quanto para crianças escolares com dificuldades em matemática (ARIAS-RODRIGUEZ, 2015). Silva (2016) considera importante a necessidade de replicar o estudo em outra amostra de pré-escolares e, uma vez confirmada a sua efetividade, propor a realização de um Programa de Formação Continuada para professores de Educação Musical. Esta ação poderá ser aplicada nas escolas de Educação Infantil com o objetivo de orientar o trabalho do educador musical na pré-escola, bem como de diminuir, a longo prazo, os índices de baixo rendimento em matemática.

REFERÊNCIAS

ARIAS-RODRIGUEZ, I. **Treino musical como proposta para a estimulação da cognição numérica em crianças de idade escolar**. 2015. 115 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20.07.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório educação para todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DEGÉ, F.; KUBICEK, C.; SCHWARZER, G. Associations between musical abilities and precursors of reading in preschool aged children. **Frontiers in Psychology**, v. 6, n. 1220, 2015.

DEHAENE, S. **The cognitive neuroscience of consciousness**. The MIT Press, Londres, Angleterre, 2001.

DEHAENE, S. **The number sense**. Oxford University Press, Penguin press, New York, Cambridge (UK), 1997.

GEARY, D. C. Sexual selection and sex differences in mathematical abilities. **Behavior Brain Sciences**, v. 19, p. 229–284, 1996.

GELMAN, R.; GALLISTEL, C.R. Preverbal and verbal counting and computation. **Cognition**, v. 44, p. 43-74, 1992.

- GREEN, D. **Música: entre no ritmo**. Tradução de Silvia Rezende. Ed. Barueri: Girassol, 2012.
- HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- HYDE, J. S.; LINN, M. C. Gender similarities in mathematics and science. **Science**, v. 314, n. 5799, p. 599–600, 2006.
- KERSEY, A. J.; BRAHAM, E. J.; CSUMITTA, K. D.; LIBERTUS, M. E.; CANTLON, J. F. No intrinsic gender differences in children’s earliest numerical abilities. **NPJ Science of Learning**, v. 3, n. 12, p. 1-10, 2018.
- KOELSCH, S. Towards a neural basis of music-evoked emotions. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 14, n. 3, p. 131–137, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MCCLOSKEY, M.; CARAMAZZA, A.; BASILI, A. Cognitive Mechanisms in Number Processing and calculation: evidence from Dyscalculia. **Brain and Cognitive**, v. 4, p. 171-196, 1985.
- MEYER, I. C. R. **Brincar e viver: projetos em Educação Infantil**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- MOLINA, J.; RIBEIRO, F. S.; SANTOS, F. H.; VON ASTER, M. Cognição Numérica de crianças pré-escolares brasileiras pela ZAREKI-K. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 123-135, 2015.
- MOURA, M. O. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Orgs.). **Educação matemática na infância: Abordagens e desafios**. Vila Nova de Gaia: Gaileiro, 2007.
- OECD. **PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education**, PISA, OECD. Publishing: Paris, v. 1, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>. Acesso em: 31 Jul. 2018.
- RAUSCHER, F. H.; ZUPAN, M. Classroom keyboard instruction improves kindergarten children’s spatial-temporal performance: A field experiment. **Early Childhood Research Quarterly**, n. 15, p. 215-228, 2000.
- RIBEIRO, F. S.; SANTOS, F. H. Enhancement of numeric cognition in children with low achievement in mathematic after a non-instrumental musical training. **Research in Developmental Disabilities**, v. 62, p. 26-39, 2017.
- RUBINSTEIN, O.; HENIK, A. A developmental dyscalculia: heterogeneity may not mean different mechanisms. **Trends in Cognitive Sciences**, v.13, p. 92-99, 2009.
- SADIE, S. **Dicionário Grove de Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- SANTOS, F. H. Diagnóstico e Intervenção da Discalculia do Desenvolvimento. In: CAPELLINI, S. A.; MOUSINHO, R.; MENDONÇA, L. (Orgs). **Dislexia: Novos temas, novas perspectivas**. v. 4. São Paulo: Editora Wak, 2018.
- SANTOS, F. H. **Discalculia do Desenvolvimento**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.
- SANTOS, F. H. Funções Executivas. In: SANTOS, F. H.; ANDRADE, V. M.; BUENO, O. F. A. (Orgs.). **Neuropsicologia hoje**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SANTOS, F. H.; RIBEIRO, F. S.; SILVA, P. A.; KIKUCHI, R. S.; MOLINA, J. TONOLI, M. C. Cognição Numérica: Contribuições da Pesquisa à Clínica. In: PRADO, P. S. T.; CARMO, J. S. (Orgs.) **Diálogos sobre ensino-aprendizagem da matemática**: abordagens pedagógica e neuropsicológica. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SANTOS, F. H.; SILVA, P. A.; RIBEIRO, F. S.; DELLATOLAS, G. VON ASTER, M. Developmental of numerical cognition among Brazilian school-aged children. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, n. 5, p. 44-64, 2012.

SCHELLENBERG, E. G. Music and cognitive abilities. **Current Directions in Psychological Science**, v. 14, p. 322-325, 2005.

SCHELLENBERG, E. G.; NAKATA, T.; HUNTER, P. G.; TAMOTO, S. Exposure to music and cognitive performance: tests of children and adults. **Psychology of music Research**, v. 35, n. 1, p. 5-19, 2007.

SILVA, E. R. **Os Efeitos do Treino Musical sobre a Cognição Numérica e a Memória Operacional**: Um estudo prospectivo em Crianças Pré-Escolares. 2016. 143 f. Dissertação. (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

SILVA, E. R.; BALDIN, M. S.; SANTOS, F. H. Cognitive Effects of Numeracy Musical Training in Brazilian Preschool Children: A Prospective Pilot Study. **Psychology & Neuroscience**, v. 10, n. 3, p. 281-296, 2017.

SORIA-URIOS, G.; DUQUE, P.; GARCÍA-MORENO, J. M. Música y cérebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. **Revista de Neurología**, v. 52, n. 1, p. 45-55, 2011.

SWAMINATHAN, S.; SCHELLENBERG, E. G. Musical competence is predicted by music training, cognitive abilities, and personality. **Scientific Reports**, v. 8, n. 9223, p. 1-7, 2018.

WANG, M. C.; RESNICK, L. B.; BOOZER, R. F. The Sequence of Development of Some Early Mathematics Behaviors. **Child Development**, v.42, n.6, p. 1767-1778, 1971.

WYNN, K. Addition and subtraction in infants. **Nature**, v. 358, p. 749-750, 1992.

WYNN, K. Origins of numerical knowledges. In: BUTTERWORTH, B. **Mathematical cognition**. 1 ed. London: Psychology Press, 1995.

INFÂNCIA E CULTURA LÚDICA NA PERSPECTIVA DE GILLES BROUGÈRE

Letícia Joia de Nois

UNESP, Faculdade de Ciências e Letras,
Araraquara - São Paulo

Marcia Cristina Argenti Perez

UNESP, Faculdade de Ciências e Letras,
Araraquara - São Paulo

RESUMO: Tal pesquisa tem como objetivo o estudo do conceito de cultura lúdica e infância de acordo com o autor Gilles Brougère, verificando o entendimento da importância de tais conceitos para a educação e na aprendizagem da criança. Trata-se de uma pesquisa teórica, com base em textos do próprio autor e outros autores que utilizam tal conceito em seus estudos. Com isso constatamos que a cultura lúdica é uma cultura específica do brincar, e como qualquer outra cultura é específica de cada sujeito e deve ser aprendida. Com isso, entende-se que, a apropriação da cultura lúdica, assim como toda cultura, se dá por meio das relações sociais das quais a criança participa, e pode ser criada a partir da participação em novas brincadeiras, da observação de outras pessoas brincando e até mesmo pela transmissão oral de novas maneiras de brincar, sendo que, o primeiro ambiente formador de tal cultura, são as brincadeiras entre mães e bebês. Portanto, a cultura lúdica é algo presente no cotidiano da criança, e que deve ser explorado, para

que cada indivíduo consiga se apropriar de tal cultura, e dessa forma se desenvolver na sua máxima capacidade.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Cultura Lúdica. Gilles Brougère

ABSTRACT: This research aims to study the concept of play culture and childhood according to the author Gilles Brougère, verifying the understanding of the importance of such concepts for the education and in the learning of the child. This is a theoretical research, based on the author's own texts and other authors who use this concept in their studies. With this we find that play culture is a specific culture of play, and like any other culture is specific to each subject and should be learned. Thus, it is understood that the appropriation of play culture, as well as all culture, takes place through the social relations in which the child participates, and can be created through participation in new play, observation of other people joking and even by the oral transmission of new ways of playing, and the first environment that forms the culture is the play between mothers and babies. Therefore, play culture is something present in the daily life of the child, and that must be explored, so that each individual can take ownership of such culture, and thus develop at its maximum capacity.

KEYWORDS: Childhood. Play culture. Gilles

INTRODUÇÃO

O brincar não é algo espontâneo, e por isso necessita ser aprendido. Esta é a tese de Gilles Brougère (1998), que defende a existência de uma cultura específica do brincar, o que ele denomina de cultura lúdica.

Gilles Brougère é docente de Ciências da Educação na Universidade Paris XIII e desde os anos 1970 desenvolve investigações sobre o universo infantil e a ludicidade.

Segundo o autor, entende-se por cultura lúdica o conjunto de procedimentos que tornam possível a realização do jogo, ou seja, ela corresponde a um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (BROUGÉRE, 2011, p.23). Essa cultura, assim como qualquer outra, não está além do indivíduo, pelo contrário, é o sujeito quem cria sua própria cultura.

Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo o estudo do conceito de cultura lúdica e infância de acordo com o autor Gilles Brougère, verificando o entendimento da importância de tais conceitos para a educação e na aprendizagem da criança.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa teórica de levantamento e análise de estudos do autor Gilles Brougère e alguns pesquisadores que versam sobre as discussões que permeiam os conceitos de Infância e Cultura, e principalmente o conceito de cultura lúdica, fundamentado em Brougère.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema deste trabalho deve-se ao grande interesse em entender melhor a cultura lúdica presente na sociedade e como essa cultura é transmitida de geração em geração, de forma que esses conteúdos possam ser agregados à formação acadêmica e futura atuação, pois esses aprendizados lúdicos serão levados também para o interior da escola. Além de buscar entender a importância do brincar para os processos de aprendizagem da criança.

Busca-se entender a importância das práticas educativas mediadas e a importância das práticas lúdicas para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Além da tentativa de trazer para a sociedade o motivo pelo qual a criança deve aprender a brincar e qual a importância desses momentos para o indivíduo.

Além disso, ao longo da história da humanidade, a infância passou por um processo de invisibilidade social, como diz Sarmento (2007), e mesmo após serem reconhecidas as especificidades dessa etapa do desenvolvimento, ainda deixaram de lado o fato de que não existe apenas uma ideia de infância, mas uma “diversidade de formas e modos de desenvolvimento da criança” (SARMENTO, 2007, p. 28).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes mesmo de falar sobre o brincar, é preciso dizer que essa, em grande parte da história humana, não foi vista como uma atividade propulsora do desenvolvimento infantil, e dessa forma, não possuía tanta importância. Após o reconhecimento da atividade lúdica, não como algo fútil ou que era oposto ao trabalho, mas como algo benéfico, muito se foi estudado sobre os benefícios e como se dá tal ação.

Para Brougère (2002), o brincar é um fato social, portanto, todo contexto que a criança está inserida é determinante para a formação de sua cultura. Além disso, o autor também afirma que a criança não é apenas um receptor de tal cultura, mas sim um agente, pois ao se apropriar de algo, ela é modificada socialmente, mas também modifica.

A cultura no geral, segundo Mouritzen (1998, p. 67), "é algo peculiar, relativo às atividades humanas, produções, formas de expressão, comportamentos e instituições sociais gerados, processados e formatados por um tempo particular." Dessa forma, a criança constitui sua cultura a partir das relações existentes entre ela e outras pessoas, formando assim, uma cultura específica da infância e também uma cultura específica do brincar.

Sendo assim, a cultura lúdica surge no contexto das relações interpessoais na qual o sujeito participa, sendo o primeiro ambiente formador dessa cultura, as brincadeiras entre a mãe e o bebê, onde a criança começará a entender algumas características específicas do jogo, como por exemplo: o aspecto fictício, a inversão dos papéis, a repetição, etc.

Essas primeiras brincadeiras entre mães e filhos, possibilitam que a criança aprenda a usar as estruturas preexistentes que definem o brincar em geral, possibilitando assim, que futuramente, possa usá-las em outros contextos. Essas estruturas ou esquemas são o que permitem dar início à brincadeira, já que está se trata de produzir uma realidade diferente da que está habituada, ou seja, de imaginar uma ação fora da realidade.

Quando se fala em cultura lúdica, não está se falando de um conjunto de regras específicos apenas para os jogos de regras, pois, segundo Brougère (1997), cada indivíduo possui a sua cultura lúdica, pois a construiu a partir de suas relações interpessoais, já os jogos de regras possuem um conjunto de regras que é determinado para uma específica sociedade, porém, é possível resgatar elementos da cultura lúdica

de um indivíduo para aclimatá-la ao jogo. "Portanto, pela brincadeira a criança mostra-se como membro de uma sociedade que possui características e valores próprios, dos quais ela se apropria, mas também sobre os quais ela exerce influência." (LABRIMP, s/d).

Cabe citar que, para o autor, cada sociedade possui sua cultura lúdica, e cada indivíduo dessa sociedade constrói também a sua cultura lúdica, de forma que ninguém terá uma cultura como a do outro. "A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais" (BROUGÈRE, 2011, p. 25).

A cultura lúdica é diversificada, e isso se deve a vários fatores, como por exemplo, a sociedade e à cultura em que o indivíduo está inserido, pois as culturas variam de lugar para lugar; elas também se diversificam conforme o meio social; a idade, pois uma criança de dois anos não tem a mesma cultura que uma criança de sete anos; e também é diversificada por conta dos valores, entre eles as questões de gêneros, pois as sociedades, mesmo que muito atuais, ainda estabelecem diferenças entre brincadeira de menino e de menina. Porém, segundo Kishimoto (2011), a igualdade de brincadeiras entre os gêneros resultaria em uma maior aquisição de toda a cultura lúdica já produzida, sem discriminação.

Em suma este estudo nos leva ao questionamento: como se forma a cultura lúdica? De acordo com Brougère será por meios de várias dinâmicas, tais como: a própria realização de atividades lúdicas, ou seja, a criança constrói e adquire sua cultura lúdica brincando; é também um conjunto de cultura acumulados que são passadas a partir das primeiras brincadeiras do bebê com a mãe; é também adquirida através da participação em jogos com outras crianças ou mesmo pela observação; e também pela manipulação de objetos que são destinados ao brincar.

Com isso, pode-se dizer que apenas o desenvolvimento da criança não gera uma cultura lúdica, ele apenas determina as experiências que são possíveis, sendo assim, podemos afirmar que a cultura lúdica é originada nas interações sociais. Por isso, Brougère (2011, p. 27) afirma:

Isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros.

Para Brougère (2011) é preciso desmistificar o mito de que o brincar das crianças surge do nada, a brincadeira não é algo natural do desenvolvimento infantil.

Brougère (1997) afirma que desde o seu nascimento a criança está inserida num contexto social e seus comportamentos estão influenciados pelo contexto sócio-cultural. O autor enfatiza que não existe na criança uma brincadeira natural. Assegura

Brougère (1997, p. 104): “aprende-se a brincar”. Para ele, a brincadeira é um processo de relações sociais advindas da cultura, cuja brincadeira pressupõe aprendizagem social.

A partir disso, temos que, na educação, o brincar não deve ser visto apenas como distração ou um momento para liberar energia, mas sim um momento com grande potencial educativo e de promoção do desenvolvimento. "As práticas lúdicas no contexto pedagógico funcionariam como recursos de formação e também de autodesenvolvimento" (LEAL e D`ÁVILA, 2015, p.64).

Porém, atualmente, os momentos lúdicos dentro das instituições educativas estão sendo substituídos por lições de apostilas que ditam ao professor como ele deve agir, mas, de acordo com Leal e d`Ávila (2015, p. 69):

[...] a ludicidade é condição para que o trabalho formativo possa fluir e permitir também a fruição pelos seus partícipes. E, nesse contexto, a cultura lúdica é um elemento mediador fundamental na relação entabulada entre sujeito e conhecimento escolar. Cabe aos professores, iniciantes ou não, enxergar esta cultura lúdica e conceder-lhe forma e conteúdo na sala de aula.

Segundo Brougère (2002), na relação entre jogo e educação, o jogo não é educativo por si só, mas é o seu uso nas diferentes atividades da criança que o torna educativo, dando ao indivíduo, novas noções e valores. Para o autor, o conceito de jogo educativo está ligado a dominação do adulto sob a criança, por isso, considerá-la como um ator social faz com que se preocupe muito com a especificidade do jogo e o papel dele na vida da criança.

De acordo com Brougère (2002), o jogo, na verdade, não foi produzido com função pedagógica, por isso é preciso pensa-lo de maneira isolada, para que dessa forma, se possa compreender os pontos em comum dentro de uma pluralidade de atividades e assim, construir a real especificidade do jogo.

O conceito de cultura lúdica de Gilles Brougère permite a análise do brincar nas diferentes infâncias com outros olhares, no sentido de compreender, também, como as crianças constroem valores a partir das relações com o brincar e como elas constituem suas identidades na cultura contemporânea. A criança, enquanto produtora de cultura necessita de olhares compreensivos, ou seja, o reconhecimento da importância dos processos de aprendizagem do brincar e de momentos lúdicos no desenvolvimento da cultura nas infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o autor Gilles Brougère traz uma grande contribuição para a educação e o estudo da ludicidade, pois o termo cultura lúdica mostra que o brincar não é algo espontâneo, e que, portanto, precisa ser aprendido. Além de mostrar também que, o desenvolvimento de tal cultura se dá nas relações sociais e que, portanto, o professor

e a família precisam ser mediadores entre a criança e o brincar para que isso se torne possível. Sabe-se também que o brincar é algo importante na formação das crianças, pois favorece o desenvolvimento físico, cognitivo e também afetivo.

Por fim, conclui-se que tal estudo possui importância, pois faz com que a sociedade não veja o brincar como algo inato, e dessa forma ajude as crianças a formarem sua cultura lúdica e conseqüentemente se desenvolverem de forma mais completa.

O jogo é aprendido nas situações cotidianas da vida de uma criança e traz benefícios como a socialização, o desenvolvimento da linguagem e também das funções afetivas e cognitivas, sendo então, produzido principalmente por uma educação familiar espontânea. O jogo trata-se, portanto, de um processo educativo informal. Então, no jogo educativo, o que deve prevalecer é o prazer do jogador, que poderá se transformar numa experiência de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica **Rev. Fac. Educ.** vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez: *Coleção* Questões de Nossa Época, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e Educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**. V.8. n. 14. Brasília, jan/jun, 2002.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LABRIMP. Reflexões sobre o brinquedo e a brincadeira na educação infantil através de diálogos com Gilles Brougère. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=4><Acesso em: 09/04/2017>

LEAL, L. A. B.; D'ÁVILA, C. Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores na área musical. Aprender - **Cad. de Filosofia e Psicologia da Educação**. Ano IX. n 15. Vitória da Conquista. 2015. P. 59-75.

MOURITSEN, F. **Child Culture**: Play Culture Denmark: Department of Contemporary Cultural Studies, 1998.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

LÚDICO, LUDICIDADE E ATIVIDADE LÚDICA: DIFERENÇAS E SIMILARIDADES

Jonathan Fernandes de Aguiar

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação, Rio de Janeiro - RJ

Camila Nagem Marques Vieira

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação, Rio de Janeiro - RJ

Maria Vitória Campos Mamede Maia

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação, Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: Este artigo tem por objetivo conceituar lúdico, ludicidade e atividade lúdica apresentando as diferenças ou similaridades de tais terminologias com base em relatos de estudantes do curso de Pedagogia e outras licenciaturas. Esta pesquisa se constitui pelo viés qualitativo, do tipo teórico-empírico. O lócus da mesma foi a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o público de interesse os alunos da disciplina Jogos e brincadeiras. Concluiu-se, com este estudo, que tais terminologias possuem significados diferentes, mas há similaridades quando estes conceitos estão associados ao fazer pedagógico do professor.

PALAVRAS-CHAVE: lúdico, ludicidade e atividade lúdica.

ABSTRACT: This article aims to conceptualize playfulness, playfulness and playful activity

presenting the differences or similarities of such terminologies based on reports from students of the course of Pedagogy and other degrees. This research is constituted by the qualitative bias, of the theoretical-empirical type. The locus of the same was the Faculty of Education of the Universidade Federal do Rio de Janeiro and the public of interest the students of the discipline Play and games. As conclusion, each terminologie has different meaning, but there are similarities when these concepts are associated with the teacher`s pedagogical doing.

KEYWORDS: ludic, playful and playful activity.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo conceituar lúdico, ludicidade e atividade lúdica, apresentando suas respectivas diferenças e similaridades de acordo com os relatos dos estudantes do curso de Pedagogia e outras licenciaturas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este estudo é um recorte do projeto de pesquisa e extensão *Criatividade e Educação: diferentes linguagens no espaço de ensino-aprendizagem* do grupo de pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem, cuja proposta é “construir espaços de pesquisa e reflexão sobre

criatividade, ludicidade, processos de ensino-aprendizagem e docência” (MAIA, 2016, p. 20).

2 | METODOLOGIA

A pesquisa que norteia este artigo é qualitativa, do tipo teórica-empírica (IVENICKI; CANEN, 2016). A coleta de dados aconteceu no 1º semestre de 2016, na Faculdade de Educação da UFRJ, na disciplina eletiva “Jogos e brincadeira”. Os sujeitos foram 15 estudantes que frequentavam esta disciplina em questão. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário com três questões abertas: 1) O que é lúdico? 2) O que é ludicidade? e, 3) O que é atividade lúdica? Tais questões tinham por objetivo compreender como os estudantes conceituam lúdico, ludicidade e atividade lúdica. Para análise dos dados obtidos, se utilizou o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A palavra *lúdico* é abrangente e associada a jogos, brinquedos e brincadeiras no que se refere ao contexto educacional (SANTOS; CRUZ, 1997). De acordo com os estudos de Aguiar (2018), ao se apropriar de Huizinga (2014), lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento, brincadeira, brincar, sendo, no entender deste autor, o lúdico a essência do ser humano. Antes de o ser humano se tornar *Homo Sapien* - um ser pensante, e, *Homo Faber* – aquele que faz, ele se constitui como *Homo Ludens* – um ser lúdico, que brinca, joga e interage de forma lúdica conforme a sua realidade. (HUIZINGA, 2014).

Com base nas respostas dos estudantes para a primeira pergunta, o estudante 2 expõe que o lúdico refere-se ao “brincar”, como afirma Huizinga (2014). Já para o estudante 3, o “Lúdico é uma característica de atividades humanas” e “[...]o lúdico representa valores específicos para todas as fases da vida e possibilita o estudo da relação da criança com o mundo” (ESTUDANTE 6). As três respostas se completam, por entenderem que o ser humano é aquele que cria outros sentidos para qualquer atividade, envolvendo o jogo, o brincar, a imaginação e invenção, como também apontou o estudante 4. Ações que dialogam com o que Maia (2014) denominou o lúdico, ao se apropriar da leitura de Winnicott (1975) como um espaço do desenvolvimento psíquico de qualquer indivíduo, foi mencionado também pelo ESTUDANTE 10: “O lúdico é o espaço para criar e imaginar que existe dentro de todos nós (onde brincamos)”.

Já *ludicidade* seria a consequência do lúdico, sua ação (SANTOS; CRUZ, 2001). Ludicidade é associada às maneiras de desenvolver a criatividade, a imaginação, os jogos, as brincadeiras, as danças e as múltiplas práticas e linguagens, envolvendo o ser humano, propiciando a este sujeito à vivência e “experiência plena” diante da

ludicidade (LUCKESI, 2000, p.21). Tal ideia foi afirmada pelo ESTUDANTE 15 quando responde que “Lúdico vem de ludicidade”.

Sobre ludicidade, o ESTUDANTE 1 respondeu: “Entendo que seja um processo/ação que utilize o brincar como ferramenta para aprendizagem”, assim como o ESTUDANTE 4, quando afirma que esta é “a capacidade de criar, brincar com o real e com o simbólico e a capacidade de dar novos sentidos as coisas, situações é a inventividade do sujeito”. A resposta do ESTUDANTE 7, igualmente vai nessa direção ao marcar que ludicidade “É estar envolvido naquilo que queremos ensinar, transmitir, é ser criativo, usar as possibilidades que encontrarmos para despertar um fascínio, interesse”.

Todas as respostas coletadas sobre o conceito ludicidade apontam a mesma como sendo um processo, como uma ação, que tem como consequência o lúdico (SANTOS; CRUZ, 2001). O ESTUDANTE 15 igualmente trabalha essa questão ao dizer, em sua resposta, que “lúdico vem de ludicidade” pode-se dizer ao contrário: a ludicidade vem do lúdico, pois depende do que é humano, do lúdico para desenvolver a ludicidade.

Ludicidade, para o ESTUDANTE 5, foi definida como : “Para mim ludicidade é o exercício do espaço lúdico, a utilização dele. A ludicidade é o desenvolvimento da sensibilidade, inteligência e das emoções da criança”. Realmente, a ludicidade habita o espaço do lúdico, espaço conceituado por Winnicott (1975) como espaço potencial responsável pela capacidade da psique humana de poder abrir espaço para a aquisição do símbolo, sendo as atividades lúdicas, os jogos, as brincadeiras, a cultura e a criatividade expressões deste espaço.

A terceira e última questão: O que é atividade lúdica? Com base em Luckesi (2000), o ESTUDANTE 2 dialoga com o exposto sobre atividade lúdica “É a articulação da ludicidade e do lúdico” por citar que uma atividade lúdica necessita daquele que brinca e suas ações são caracterizada como lúdicas. Em continuidade, o ESTUDANTE 5 menciona que atividade lúdica seria “uma atividade prazerosa feita através de jogos e brincadeiras que se pretende desenvolver a criatividade e o desenvolvimento”. Nem sempre a atividade lúdica proporcionará o prazer, por envolver seres humanos em processo de ensino e aprendizagem, sendo estes possuidores de sentimentos, o ato de jogar e brincar pode despertar igualmente sentimentos como o choro, a insegurança, o medo, entre outros (AGUIAR, 2018).

A atividade lúdica de acordo com o ESTUDANTE 13:

[...] é uma forma de realizar **tarefa, brincadeiras** de maneira prazerosa por meio de **brincadeiras que são livres ou regras**. Nas atividades lúdicas, as crianças desenvolvem papéis sociais, imaginação, criatividade e desenvolvimento. Essas atividades **não se restringem apenas a brincadeiras**, mas qualquer atividade prazerosa (Grifos nossos)

Assim, a *atividade lúdica* pode envolver as ações da ludicidade, e são

caracterizadas como aquelas que conduzem para vivência e experiência da ludicidade. (LUCKESI, 2000). Por meio da atividade lúdica, o ser humano se desenvolve nos aspectos sociais, cognitivos e emocionais, sendo a mesma, muitas vezes presente dentre muitas expressões o jogo, o brinquedo, as brincadeiras ou um “instrumento mediador para apropriação de diversos hábitos e saberes curriculares” (MAIA, 2014, p.110).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, cabe trazer a baila Cecília Meireles (1990) *Ou isto, ou aquilo. Isto é lúdico ou aquilo é ludicidade? Aquilo é atividade lúdica?* Conclui-se que lúdico é uma característica do ser humano pertencente a qualquer fase do seu desenvolvimento e faixa etária, não havendo restrição ao ser *Homo Ludens* – aquele que brinca. Já a ludicidade é vista como ação que desenvolve a imaginação e as múltiplas linguagens do ser humano, e o resultado desta ação pode ser denominado também como atividade lúdica utilizando jogos, brinquedos, brincadeiras e outras atividades que remete aquele que brinca. Contudo, tais terminologias possuem diferenças e também similaridades, depende do modo como acontece cada uma delas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Jonathan Fernandes de. **O lúdico é um saber? Vozes docentes sobre lúdico na docência do Ensino Superior**. Rio de Janeiro, Março de 2018. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2018.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: teorias e práticas**. Volume 1 – Reflexões e fundamentos. 1 ed. São Paulo: Edições Layola, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- IVENICKI, Ana; CANEN, Albert. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.
- LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. **Educação e ludicidade**. Ensaio 3. Salvador: UFBA, 2000, pp. 11-20.
- MAIA, Maria Vitória Campos Mamede Maia. (org.). **Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- MAIA, Maria Vitória Campos Mamede Maia. **Criatividade e Educação: diferentes linguagens no espaço de ensino-aprendizagem (2016-2019)**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2016.
- MEIRELLES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1990.

SANTOS, Santa Marli dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. O lúdico na formação do educador. In: **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

WINNICOTT, Donald Wolds. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975.

AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA QUE MANIFESTA AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Michele da Silva Carlos

Universidade Estadual Paulista/ Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT-UNESP, Departamento de Educação, Presidente Prudente – SP

Andreia Cristiane Silva Wiezell

Universidade Estadual Paulista/ Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT-UNESP, Departamento de Educação, Presidente Prudente – SP

RESUMO: O projeto em questão enfoca tema comum à socialização na educação infantil: manifestações agressivas em sala de aula. Por meio da pesquisa busca-se investigar o impacto do brincar às manifestações agressivas de uma criança, tendo como respaldo teórico as concepções de Aberastury e Winnicott, cujos estudos analisam, dentre outros aspectos, a influência do brincar ao desenvolvimento emocional da criança. O trabalho é desenvolvido sob forma de pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados são utilizadas observações, entrevistas com pais e professora e atividades lúdicas com uma criança de três anos na biblioteca escolar. Os dados parciais, analisados por meio das teorias supracitadas, indicam que a criança, por meio do brincar, está podendo dar vazão à agressividade e trabalhar com sentimentos que a incomodam. A professora ressaltou que as manifestações agressivas em sala de aula vêm

sendo menos frequentes, estando a criança mais tranquila.

PALAVRAS-CHAVE: Agressividade. Brincar. Educação infantil.

1 | INTRODUÇÃO

Dificuldades de relacionamento ocorrem em todos os ambientes e, em especial, no espaço escolar. Tais dificuldades, ainda que façam parte do desenvolvimento das crianças, podem comprometer o rendimento escolar e o desenvolvimento social. Essas dificuldades, não raras vezes, se apresentam sob forma de agressividade e algumas crianças não são auxiliadas pela falta de compreensão às suas necessidades afetivas.

O desenvolvimento emocional é algo complexo, assim, muitas das dificuldades na infância não são fáceis de serem identificadas, já que se concentram, em grande parte, no mundo interno da criança (WINNICOTT, 1982). Ao tratar-se de crianças deve-se considerar a complexidade que a vida representa para elas, que precisam, desde o nascimento, lidar com necessidades, sentimentos e impulsos extremamente fortes para o seu ego ainda em desenvolvimento.

Ao investigar o desenvolvimento emocional

infantil, Winnicott (1982; 2005) localiza a agressividade como parte constitutiva do ser humano. Aponta a agressividade como importante recurso ao processo de adaptação e proteção dos seres humanos. Na perspectiva do autor a agressividade não constitui, necessariamente, algo ruim ou ligado à patologias, porém, necessita de um direcionamento para que possa ser usufruída pela criança como forma de potencialização ao desenvolvimento emocional.

Como a agressividade tem sua trajetória em meio ao desenvolvimento emocional, todas as experiências infantis que concorrem à formação da estrutura emocional acabam por influenciá-la. Portanto, Winnicott (1982; 2005) relaciona a agressividade a alterações (grandes ou pequenas) ocorridas no desenvolvimento emocional, constituindo, em princípio, uma comunicação de que algo não vai bem com a criança. Em geral o mal estar infantil é gerado por eventos externos - muitos dos quais não passíveis de controle por parte do entorno - intrusivos a seu desenvolvimento.

A criança pequena por não compreender de forma muito real os acontecimentos passa a reagir a estes, sendo a agressividade uma forma de pedido de ajuda, antes que evolua para patamares mais sérios. Nesse sentido a criança utiliza a escola, conforme Winnicott (1982; 2005), como espaço de expressão de sentimentos, na expectativa de ser acolhida pelos profissionais que ali atuam. O acolhimento, ainda para o autor, pode se dar por meio do oferecimento de atenção, apoio e orientações no contexto de uma relação professor- aluno pautada na autoridade e respeito à criança.

Para além desse âmbito, o autor cita o brincar como atividade que também pode auxiliar a criança em seu desenvolvimento emocional. Apresenta o brincar como possibilidade de manifestação de sentimentos, proporcionando contato e até mesmo uma resolução de conflitos emocionais que estejam incomodando a criança. O brincar também revela, conforme Aberastury (1992), aspectos importantes do desenvolvimento. Brincadeiras que a criança realiza repetidamente, por exemplo, indicam a presença de angústia, à qual está tentando atribuir sentido. Essas repetições variam de acordo com aquilo que a criança está passando, alterando seus interesses pelas brincadeiras e formas de brincar, de forma a adequá-las às suas necessidades.

A pesquisa ora apresentada se faz relevante em um contexto no qual a produção nacional pouco enfatiza práticas que auxiliem efetivamente o professor de educação infantil que se depara com a questão das manifestações agressivas em sala de aula. Embora haja muitas pesquisas com relação à agressividade no Brasil, tais estudos se concentram mais nas representações dos professores acerca do tema, no bullying, nas formas como a agressividade se manifesta em sala de aula, na relação agressividade e adolescência etc. Nossa pesquisa, portanto, caminha em um sentido diferenciado, tanto com relação à delimitação temática como em termos metodológicos, de forma a não haver trabalhos equivalentes em nível nacional.

Em suma a pesquisa tem por objetivo geral investigar a proposição de prática interventiva, fundamentada em atividades lúdicas (no brincar), com uma criança da educação infantil que apresenta manifestações agressivas em sala de aula.

2 | METODOLOGIA

O projeto é desenvolvido sob forma de pesquisa qualitativa. Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador é o instrumento fundamental. Apresenta caráter descritivo, o pesquisador se preocupa com os significados que as pessoas dão às coisas e à vida e tem um enfoque indutivo.

Conforme Godoy (1995) por ser o objeto da pesquisa qualitativa um fenômeno que faz parte de um contexto e pode ser compreendido dentro do mesmo, faz com que o pesquisador procure entender e estudá-lo dentro das concepções dos indivíduos envolvidos, considerando-as relevantes.

A pesquisa foi iniciada no segundo semestre de 2015, sendo desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil do interior de São Paulo – SP, que atende crianças em período integral. O projeto foi autorizado pela Secretaria de Educação e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCT - UNESP (Processo nº 045860/2014). Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas com os pais e professores, observação e atividades lúdicas com a criança participante.

As atividades lúdicas com a criança são realizadas uma vez por semana, em torno de uma hora, e o local utilizado é a biblioteca escolar, espaço que revitalizado pelos alunos do Curso de Pedagogia.

A primeira atividade foi a realização de uma reunião com os pais da criança. Nesta reunião, presidida pelas gestoras da escola e pela coordenadora do projeto, o trabalho foi apresentado e proposto aos pais, que aceitaram prontamente a participação do filho e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na ocasião a pesquisadora foi apresentada aos pais do garoto e já interagiu com estes por meio da realização de uma entrevista, com questões semiestruturadas.

Na biblioteca a pesquisadora disponibiliza à criança duas caixas que contém diversos brinquedos e esta tem autonomia para escolher qual brincadeira quer desenvolver. A pesquisadora apenas participa das brincadeiras quando a criança realiza o convite, algo que geralmente ocorre após o desenvolvimento de um laço afetivo e de uma relação de confiança.

Durante as atividades lúdicas a pesquisadora tem um olhar atento aos brinquedos que a criança escolhe, suas verbalizações e brincadeiras, identificando as manifestações internas da criança e como lida com estas enquanto brinca. Se convidada a participar, a pesquisadora é bastante receptiva e não julga as brincadeiras, não interfere, a não ser que a criança corra algum risco, por exemplo, com relação à sua segurança. Os dados são analisados com base no referencial teórico da pesquisa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A criança participante do projeto é de uma escola municipal de educação

infantil, na faixa etária dos três anos, e aqui será denominada Hugo.

Durante as entrevistas realizadas com os pais e professora, todos admitiram que a criança grita e ataca fisicamente a professora e crianças (mordidas, beliscões, tapas e socos). A professora citou, principalmente, que a “agitação” da criança diante da chegada dos pais para buscá-la é tão grande que chega a bater nas demais crianças nesses momentos. A pesquisadora presenciou Hugo atirando brinquedos nas outras crianças e batendo nelas quando constatava a chegada dos pais à escola.

No primeiro encontro lúdico a criança, inicialmente, ficou receosa em explorar os brinquedos, porém, com estímulo, aos poucos foi perdendo esse receio e depositando confiança na pesquisadora, de forma a convidá-la a participar das brincadeiras. Hugo optou por brincadeiras com carrinhos - que sempre batiam de frente - e brincadeiras de “fazer comidinha”. Gostava também de desenhar, só que colocava tanta pressão no lápis que chegava a rasgar as folhas de papel. Havia uma tensão no garoto.

Ao brincar de fazer comidinha, está expressando seu amor/afeto, uma vez que a alimentação é um ato de demonstração de cuidado. Também, por meio dessa brincadeira, mostra um pouco de como é a rotina em seu lar. Conforme orienta Aberastury “vasilhas, pratos, tampas, frigideiras, talheres, servem para receber e dar alimento a seus filhos ou para submetê-los a privações, traz também experiências de perda e recuperação” (ABERASTURY, 1992. p. 49).

No início do projeto uma das preocupações da pesquisadora era sobre a possibilidade de ocorrerem atos agressivos por parte da criança durante os encontros lúdicos, porém, isso não aconteceu. Deduziu-se que quando a pesquisadora está presente o aluno não apresenta sinais de agressividade por desejar não perder sua atenção, suas visitas e, é claro, a oportunidade de brincar.

Faltando alguns minutos para finalizar o encontro lúdico, a pesquisadora, ao solicitar à Hugo que a auxiliasse a guardar os brinquedos nas caixas, percebia muita resistência. Ele parecia não querer que o encontro finalizasse e, apesar da pesquisadora afirmar que na próxima semana retornaria a seu encontro, Hugo não se convencia, acreditando que seria enganado.

No início do primeiro semestre de 2016, ao retornar aos encontros lúdicos, a criança se mostrou mais confiante na presença da pesquisadora, voltando a descarregar sua agressividade nos brinquedos sem se intimidar com ela. Também brincou de casinha com os bonecos, algo que, até então, não realizava. Pegava uma boneca e começava a puxar seus cabelos, dizendo: “Estou arrumando!” Pegava os carrinhos, apertava-os e fazia tanta pressão contra o chão que até se desencaixavam os eixos das rodas. Sempre que quebrava algum dos brinquedos, olhava para a pesquisadora, como se a esperar alguma reação. Posteriormente, tentava consertar o brinquedo (o que constitui um avanço no sentido de controle da agressividade) e se não conseguisse entregava-o à pesquisadora, na expectativa de que ela o ajudasse.

Neste momento é importante que o adulto proporcione condições para que a brincadeira ocorra sem julgamentos e interrupções, para que os benefícios da atividade

lúdica se façam presentes. É preciso garantir que a brincadeira tenha início, meio e fim, a não ser que a própria criança a interrompa. Para Aberastury (1992), “o mundo da criança é de fantasia e realidade, se o adulto interfere e interrompe sua atividade lúdica, pode perturbar o desenvolvimento da experiência decisiva que a criança realiza ao brincar.” (ABERASTURY, 1992, p. 49).

A professora da criança ressaltou que, até o momento, já observou mudança em sala de aula. Relatou que os ataques físicos a outras crianças estão menos frequentes. Na biblioteca as brincadeiras estão evoluindo também, pois a criança está utilizando o brincar para expressão da agressividade - neste primeiro momento - e iniciando o processo de expressão e atribuição de sentidos aos conflitos/sentimentos. Hugo está mais comunicativo e receptivo afetivamente, podendo confiar mais nas pessoas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar constitui forma de expressão e elaboração de sentimentos e conflitos emocionais por meio da ação, podendo ser utilizado, no contexto escolar, como auxílio à criança que manifesta agressividade. Constitui, portanto, atividade privilegiada ao desenvolvimento emocional e por isso deveria ser mais estimulada na escola, pois, na expressão lúdica o professor tem oportunidade de conhecer melhor as crianças e, assim, acolhe-las e orienta-las em seus momentos de dificuldade nas relações interpessoais.

Tendo em vista a importância do brincar a atividade precisa ser mais valorizada pela escola e família, pois trata-se de um meio que a criança utiliza para que seja vista, reconhecida e amparada. Muitas vezes o brincar é utilizado para preencher algum tempo entre uma atividade e outra nas escolas, porém, tem potencial para ser utilizada com muitos outros objetivos. Para tanto há a necessidade de ser incluída com mais critérios na educação infantil.

Não há a necessidade, por exemplo, que tais atividades sejam exageradamente monitoradas, mas que às crianças seja oferecida a oportunidade, o acesso ao brincar, a experiência de brincar com outras crianças e de brincar apenas consigo mesmas. O brincar não necessita, a todo momento, de um objetivo pedagógico rígido, pois a criança perderá algo do subjetivo. A criança precisa de momentos em que esteja livre para transitar entre a fantasia e a realidade, trabalhar as ideias e interações entre esses dois mundos e a partir daí se constituir, crescer, amadurecer, se alimentar de sentimentos bons, digerir os ruins, enfim, dar um colorido ao seu mundo.

E assim Hugo está procedendo nos encontros lúdicos na biblioteca escolar, tendo a possibilidade de entrar em contato e assumir seus (nossos) impulsos destrutivos, em um momento ainda muito embrionário de sua manifestação agressiva: a excitação pela chegada dos pais à escola para busca-lo.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29. Mai./Jun. 1995.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisas em Administração. São Paulo, v.1, n.3, 2º sem./1996.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinqüência**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

O TRABALHO DO(A) DIRETOR(A) NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

João Severino de Oliveira

Mestre em Educação pela FE/UNICAMP

E-mail para contato: joaoiacanga2@hotmail.com

RESUMO: O artigo apresenta o resultado da pesquisa sobre o trabalho da direção escolar integrada à equipe gestora no processo de implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em instituições de educação infantil públicas, no contexto da Rede Municipal de Campinas-SP. Problematisa e busca sentidos do *lugar do/a* diretor/a da educação infantil, pela via de sua prática, articulado ao cenário político e social da atualidade, que vêm supervalorizando os ditames do mercado e marcando os rumos das políticas “públicas/privatistas”; bem como o conjunto das políticas sociais via diminuição ou destituição de direitos, com base teórica nos autores (VEIGA, 2012; FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008; SANCHEZ VAZQUEZ, 2011; KRAMER, 2002; BONDIOLI, 2013; OSTETTO, 2012; CERISARA, 2000; CURY, 2002; GADOTTI, 2010; GUTIERREZ; CATANI, 2013; MENDONÇA, 2000; VASCONCELLOS, 2000) e outros(as). Embora assumam o desafio de conciliar e experienciar o pedagógico-administrativo, como indissociáveis, e adensar a reflexão em torno da especificidade da educação infantil, vêm-se cerceados pela quantidade de ações e tarefas que fazem parte da “burocracia”

do dia a dia da escola. Em meio a um turbilhão de demandas, as entrevistas revelam diretoras e diretor (como parte da equipe gestora) que buscam nadar contra as mares e viabilizar experiências socioeducativas significativas às crianças das respectivas instituições estudadas com elementos substanciais do contexto da rede onde as escolas estão inseridas.

PALAVRAS-CHAVE: Diretor(a) Educacional. Projeto Político-Pedagógico. Educação Infantil. Gestão democrática. Planejamento participativo.

ABSTRACT: The article presents the results of the research on the work of school management integrated to the management team in the process of implementation of the Political-Pedagogical Project (PPP) in public child education institutions, in the context of the Municipal Network of Campinas-SP. It problematizes and seeks directions of the director of the child’s education through its practice, articulated to the current political and social scenario, which has been overvaluing market dictates and marking the direction of “public / privatist” policies; as well as the set of social policies through the reduction or dismissal of rights, based on the authors (VEIGA, 2012; FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008; SANCHEZ VAZQUEZ, 2011; KRAMER, 2002; BONDIOLI, 2013; OSTETTO, 2012; CERISARA , 2000,

Curado, 2002, Gadotti, 2010, GUTIERREZ, CATANI, 2013, MENDONÇA, 2000 and VASCONCELLOS, 2000) and others. Although they take on the challenge of conciliating and experiencing pedagogical-administrative as inseparable and reflecting on the specificity of early childhood education, they are constrained by the number of actions and tasks that are part of the day-to-day “bureaucracy” of school. In the midst of a whirlwind of demands, interviews reveal directors and a director (as part of the management team) who seek to swim against the seas and make viable socio-educational experiences meaningful to the children of the respective institutions studied with substantial elements of the context of the network where the schools are inserted.

KEYWORDS: Educational Director. Political-Pedagogical Project. Child education. Democratic management. Participatory planning.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva apresentar o resultado de pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Educação pela Faculdades de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) que empreendeu a busca de sentidos sobre o trabalho da gestão escolar, focado no trabalho do/da diretor(a) escolar/educacional, com o cuidado de analisar as ações desse sujeito integrado(a) à equipe gestora, buscando entender as complexidades e contradições que repercutem da prática desse profissional no processo de construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em instituição pública de educação infantil.

Evidencia-se no meio acadêmico a importância em pesquisa sobre a educação pública, no que concerne a sua administração, a gestão democrática, a participação coletiva, a autonomia financeira e pedagógica etc., porém, ainda há escassez de investigação e produções científicas centradas nas práticas dos diretores escolares que atuam na educação infantil, etapa da educação básica que apresenta características e peculiaridades (apontadas na pesquisa), tanto com embasamento teórico quanto prático, que a diferenciam dos demais níveis, etapas e ou modalidades da educação, fator que sinaliza a relevância do estudo.

A pergunta condutora: *Qual é/Como se dá o trabalho do diretor escolar (como parte da equipe gestora) no processo de construção e consolidação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da/na instituição de educação infantil pública?*, possibilitou traçar caminhos, tanto no campo da pesquisa bibliográfica (construção teórica), quanto na pesquisa de campo (prática profissional), na busca de sinalizações dos aspectos, dimensões e desafios que emergem do trabalho do(a) diretor(a) nas relações pessoais e interpessoais com diversificados sujeitos e suas práticas no processo de implementação do projeto político-pedagógico, na perspectiva da gestão democrático-participativa, por ser o sujeito central dessa investigação e ser considerado(a) o(a) responsável primeiro(a) pela administração/gestão escolar (Cf. PARO, 2015) da

instituição *escolar*.

Apesar de o/a diretor/a escolar fazer parte da equipe gestora, ou seja, que atua conjuntamente com o/a vice-diretor/a e o/a orientador/a pedagógico/a (cargos específicos da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP), as atribuições e competências que advém do cargo/função, coloca esse(a) profissional como o(a) responsável pela escola – no que se refere à administração pública (responsável legal), além de se constituir como sujeito importante na coordenação e acompanhamento do trabalho coletivo que se realiza no âmbito escolar.

A figura do diretor e diretora escolar é reconhecida como alguém que estimula e propicia as condições de trabalho de todos os demais setores e pessoas da unidade escolar e sujeito garantidor da potencialização do espaço participativo nas tomadas de decisão e construção do projeto de escola, ou seja, é o profissional que mobiliza os demais agentes da unidade escolar (comunidade escolar e comunidade externa) na consecução dos objetivos e metas educacionais, considerando a realidade local e as mudanças sociais.

Outro aspecto relevante elucidado concerne à concepção de gestão democrática que traz ao diretor escolar, e não menos aos demais membros da equipe de gestão, as dimensões escolar e social (interna/externa), que se convergem e se interpenetram no campo da atuação dos sujeitos. Em relação à dimensão escolar (interna), compreende-se as relações que são construídas com as demais pessoas no interior da escola; a dimensão social (externa) corresponde a relação que a direção propicia com as pessoas externas da escola.

As proposições (e os desafios) das modalidades de participação dos colegiados (Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres-APM), que retratam a composição de colegiado escolar na realidade da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, assim como a integração entre a equipe escolar e comunidade local, povoam o campo das dimensões escolar e social as quais requerem (ou não) da direção escolar mecanismos que potencializem espaços que agreguem a comunidade local com a equipe escolar no processo de construção do seu PPP.

O estudo aponta o pressuposto da influência de fatores externos que sobrevêm ao cargo, muitas vezes, vindo de órgãos superiores (formuladores de políticas) através de normas e orientações pouco claros e de aspecto conflitante que, por vezes, provocam incertezas, obrigando os diretores a buscarem esclarecimentos, juntos aos órgãos, para que possam ser atendidos. Trata-se de aspectos que fogem do controle da gestão escolar, que condicionam e interferem na dinâmica organizativa do cotidiano das escolas.

Contexto que implica com o entendimento do trabalho do/da diretor/diretora educacional que se constrói articulado com o cargo/função como representante do poder público nas práticas escolares. Na perspectiva da criticidade histórica e democrática, implica postura que transcenda a produção da exclusão social, para uma visão de integração e participação social, *lócus* em que os cidadãos históricos são

coparticipantes, corresponsáveis de sua história e da própria existência em sociedade.

Salienta-se que o tratamento de forma reflexiva e crítica das contradições dos dispositivos que normatizam a gestão democrática pelas políticas educacionais, operando com seu ordenamento jurídico e os mecanismos reguladores do exercício da direção nas instituições educativas, propagam-se em meio às influências do contexto sociohistórico, econômico e político no desenlace, neste cenário, de disputas entre o “público/privado” nas políticas da educação, porém não teve aprofundamento na discussão por não se tratar do foco do trabalho.

As entrevistas com diretoras e diretor trazem à luz as adversidades e desafios no cotidiano escolar, em que os profissionais se defrontam e que demandam tempo, concentração e até mesmo apreensão durante as ações, tais como: prestação de contas, realização de pagamento dos funcionários, avaliação do período probatório e de desempenho dos servidores, respostas imediatas a Mandatos de Ordens Judiciais, atendimento a pais e responsáveis, realização de cadastros e matrículas etc., por serem considerados os responsáveis legais que respondem pelas instituições, porém, postula-se contradições quanto determinadas tarefas que executam e não coadunam com as exigências e a natureza do cargo.

Explicita-se indícios do trabalho do diretor na dinâmica da escola em movimento, as situações de tensões e conflitos em seu cotidiano; em contrapartida, busca-se as pistas que demonstrem o caminho de superação e de reflexão entre os sujeitos envolvidos nas relações escolares, pelo processo de intervenção dos responsáveis pela manutenção do “clima” e da “cultura educacional”, apesar da relação desses aspectos/dimensões com a gestão escolar, não serem focos centrais no estudo.

É em torno e dentro do batimento do trabalho de gestão e atuação desse ator social, que a pesquisa foi concebida. Para isso, na produção de sua dissertação procurou-se apresentar um panorama geral sobre o trabalho do diretor escolar, com foco na produção do PPP da/na Educação Infantil, que se procurou, por intermédio da introdução textual, e dos capítulos teóricos, apontar as bases conceituais e teóricas, os dilemas, as complexidades, as contradições e problematizações em que a pesquisa se propôs a realizar.

A divisão da dissertação, de uma sintética, ficou assim constituída:

- No capítulo I refletiu sobre as diversas dimensões em que o trabalho do diretor e da gestão escolar se insere, com foco nos aspectos inerentes ao processo de constituição do Projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil. Retratou algumas problemáticas do campo das políticas públicas e dos impactos que sobrevieram do contexto sociohistórico sobre a gestão escolar na atualidade. Discutiu proposições teórico-conceituais com percepções de diversos olhares acerca da gestão escolar, das atribuições do diretor, bem como das divergências políticas quanto ao acesso ao cargo/função.

- No capítulo II focou-se as singularidades do universo da Educação infantil, propondo-se a fornecer base teórico-conceitual e prática desta etapa na perspectiva e

no contexto atual das políticas públicas de educação. Problematicam-se os aspectos internos e externos da instituição infantil com base na revisão bibliográfica referente ao tema e em textos oficiais, discutindo as complexidades da EI como: a questão da expansão e qualidade, isto é, ao acesso e permanência das crianças em escolas de educação infantil pública; a dimensão e a dinâmica do trabalho do diretor junto à equipe de gestão no trato às peculiaridades da etapa escolar; as complexidades em que os profissionais da EI enfrentam pelas condições de trabalho, a valorização nos cargos e formação continuada.

- O capítulo III dissertou sobre o problema proposto, sendo que, para isso, a sessão foi dividida em quatro partes: a primeira parte tratou do embasamento conceitual, político e filosófico sobre o PPP na perspectiva da educação infantil; a segunda trouxe tessitura sobre o PPP nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e a tentativa de apresentar as atribuições do cargo/trabalho do/de diretor educacional e a forma de compor o cargo/trabalho; na terceira parte foi tecida a análise dos dados da pesquisa de campo e, por fim, as considerações finais.

2 | A METODOLOGIA UTILIZADA

A investigação visou entender o processo de elaboração (planejamento) – sistematização/acompanhamento (implementação) e replanejamento (avaliação) do Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto da educação infantil, partindo do pressuposto que, o PPP (a vida da escola) pela via do (re) planejamento participativo se constitui em aspecto essencial. Nesse contexto, considera-se central o trabalho de articulação, coordenação e acompanhamento do PPP sistematizado/documentado – vivido/ressignificado pelos gestores das instituições (direção, vice-direção e orientação pedagógica) com os demais segmentos e comunidade local.

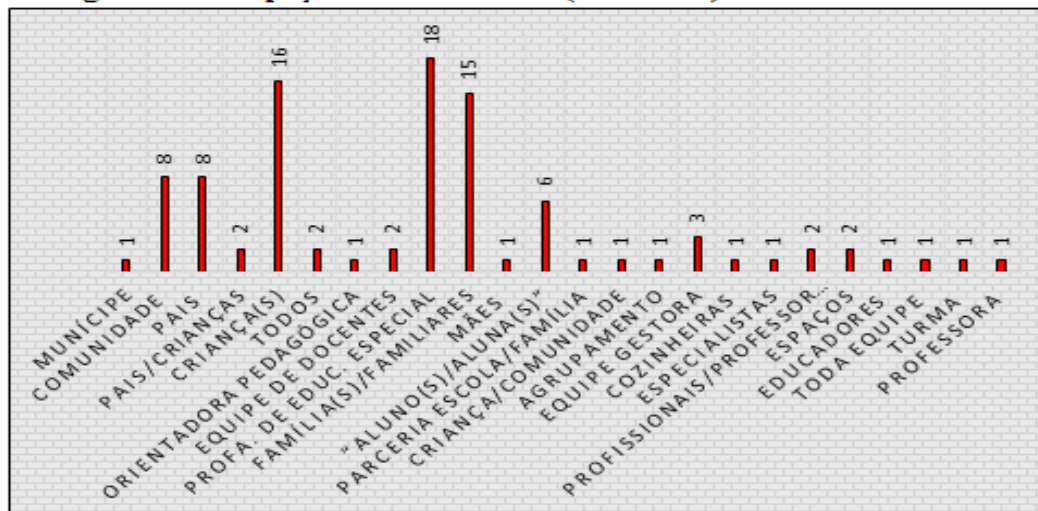
Utilizou-se a pesquisa qualitativa com o recorte teórico-metodológico na perspectiva *sócio-histórica* e *estudos de casos* em três escolas de educação infantil municipais. Para tanto, procedeu-se à realização de pesquisa bibliográfica, documental (legislação e PPP) e estudos de casos (entrevistas com duas diretoras e um diretor), sendo que, uma das diretoras, atua em duas unidades escolares.

A escolha das instituições e sujeitos da pesquisa contou com a colaboração da Representante Regional que atuava junto ao Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED SUL) da Rede Municipal de Educação de Campinas-SP, onde solicitou-se a indicação de algumas escolas consideradas “boas”: com projeto político pedagógico sistematizado e consistente – que conta com participação da comunidade escolar e local na gestão da escola e cujo diretor ou diretora é considerado(a) pelo trabalho efetivo, com a mesma equipe atuando nos últimos cinco anos, a fim de atender o recorte histórico-temporal: 2011 a 2014.

Na análise dos documentos sistematizados (PPPs) e outros documentos, foram utilizados gráficos, tabelas, quadros, assim como a transcrição das entrevistas realizadas na pesquisa de campo. Para ilustrar, apresenta-se um gráfico para analisar a categoria “participação” em uma das escolas que colaborou com a pesquisa, em seguida as considerações transcritas do diretor em entrevista que expõe as dificuldades e justificativas que o impedem de acompanhar de forma efetiva a sistematização do PPP em sua escola e uma tabela que traz um quadro sintético de um evento pedagógico realizado pela SME de Campinas.

- Ilustração de gráfico (Cf. OLIVEIRA, 2017, p. 143),:

Categoria: Participação - Escola Safira (PPP/2014)



Análise da participação dos sujeitos conforme dados do PPP da escola.

- Ilustração de transcrição de entrevista (Cf. OLIVEIRA, 2017, p. 136):

Como eu já havia comentado no início, eu não me considero um diretor, sou mais um secretário de escola, ainda mais agora com novas implementações que irão ampliar o serviço burocrático e é o diretor que terá que fazer. Então, eu sou um bom provedor na escola, da sua manutenção, deixar o Conta Escola em dia, assim como a APM, deixar atualizado e realizar os cadastros de crianças, atendimento a pais. Onde entra o trabalho do diretor no projeto pedagógico? Eu gostaria de ter mais tempo para entender melhor como é o trabalho desenvolvido na escola, pois faz catorze anos que estou aqui. Isto me angustia. Tem dia que você participa do TDC e parece que você é um estranho, porque você não está no processo. É ruim você não se sentir no processo. É minha opinião (Diretor Fernando, 2016).

- Ilustração de tabela (Cf. OLIVEIRA, 2017, p. 158):

<p style="text-align: center;">Questão 1:</p> <p>O que você identifica como qualidade nos processos educativos da sua unidade de Educação Infantil</p>	<p style="text-align: center;">Questão 2:</p> <p>Acrescente uma dimensão considerada indispensável, e ainda não obtida, para a construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil da Rede</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Construção coletiva do Projeto Pedagógico – planejamento, registro e avaliação; - Formação continuada dos profissionais (reuniões de setores, TDC, FCs, RPAIs, Hora de formação de monitores e agentes da EI). <p>Obs: Nem todas as escolas conseguem realizar reuniões de setor, em razão do horário de trabalho fixo dos monitores e agentes da EI;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interlocução entre as escolas (realização de formações e reuniões de formação de monitores e agentes por região; constante diálogo entre os gestores das escolas da região); planejamento da demanda realizado em conjunto, pelas equipes gestoras da região; - Valorização da brincadeira como dimensão inerente à primeira infância. Diante disso, acreditamos que qualidade é: dedicar tempos, espaços, recursos materiais e educadores envolvidos na educação das crianças pequenas; - Relações positivas entre escola/família/comunidade; - Trabalho pedagógico com as crianças em relação a: integração entre cuidar e educar, diferentes linguagens, trabalho com metodologias de projetos, relações tempo/espaço, interação criança/criança, adulto/criança; - Avaliação por parte de todos os segmentos: gestão, professores, AEI, funcionários, crianças e famílias; - Equipe completa, trabalho coletivo, continuidade da equipe e comprometimento; - Verba. Liberdade no agir, pena que às vezes esbarramos na burocracia; - Comprometimento e compromisso de todos os educadores para a inclusão etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro completo de funcionários em relação aos módulos e que o número de crianças por agrupamento seja: 25 crianças no Ag.III e reduzir o nº por adultos no Ag.I e Ag.II; - Equipe educativa completa: equipe gestora, professores, monitores, equipe de apoio (cozinha, limpeza, vigias); - O atendimento de toda a demanda com qualidade, garantido o acesso e a permanência das crianças da Educação Infantil; - Autonomia didático-pedagógica das unidades de educação infantil: produção do projeto pedagógico de acordo com propostas discutidas pelos profissionais da escola; - Nas nossas unidades educativas inferimos como temas comuns aos processos educativos em andamento nas respectivas unidades, os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> a) processo interno democrático no que tange a discussão, planejamento e avaliação de norteadores, tais como PPP e processos de trabalho no atendimento global à família e às crianças. Considerando que pelo envolvimento, dedicação e assunção da maioria dos profissionais das unidades em relação a uma perspectiva de acolhimento e cuidados com as crianças dessas unidades mesmo em face das limitações do sistema educacional, são eles: escassez de recursos humanos, estrutura física inadequada e insalubre às crianças e adultos, fragmentação e descontinuidade dos setores da SME com as Unidades Educacionais. Ainda, enfatizamos, que há a necessidade, para implementação da CPA, de apoio logístico da SME no sentido de garantir recursos humanos para o atendimento na secretaria, diminuindo, assim, a sobrecarga de atribuições burocráticas à equipe gestora etc.

Tabela 10: Quadro Sintético das Respostas do Relatório das Reuniões – Avaliação Institucional Educação Infantil da SME Campinas-SP (2013)

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise articulada ao contexto social sinaliza que a reduzida compreensão por parte da gestão escolar e demais educadores sobre a concepção e organização

burocrática na educação infantil, impacta na construção do PPP, além de imprimir um trabalho que preconiza um olhar desarticulado do movimento sociohistórico da emancipação humana e suas conquistas nessa etapa da educação básica, a qual a educação, como um todo, tem a função de desempenhar um papel decisivo e intransferível e, especificamente, a gestão escolar em prover um ambiente que propicie a busca coletiva desse processo. (Cf. WITTMANN, 2000; VEIGA, 2003; MOMMA; CARDOSO; BRYAN, 2009).

Embora os resultados apontem uma participação relevante das famílias em eventos e atividades pedagógicas promovidas pelas instituições educativas, não se materializa “na vida da escola” a comunidade presente em espaços de tomadas de decisão e discussão sobre o PPP. Realidade que a pesquisa aponta demanda por maior investimento na formação dos profissionais, de forma que resulte na transformação identitária da educação infantil pública no uso intencional e consciente de seu PPP, em caráter emancipador e transformador nesse processo.

Embora do ponto de vista teórico os PPP da rede municipal tem sido demonstrado “progressista”, a pesquisa sinaliza que o poder central não viabiliza/potencializa o processo emancipatório dos sujeitos envolvidos na implementação do documento nas instituições de EI, de forma que fortaleça as vivências das relações entre os agentes internos e a comunidade externa, nem mesmo entre as escolas consideradas satisfatórias em relação à ampla participação no processo de constituição dos PPP, apesar de sinalizar espaços produzidos pela gestão política de construção aparentemente participativo e coletivo na busca de construção dos documentos.

Transparece-se pela pesquisa, o trabalho da gestão escolar em priorizar questões burocráticas em detrimento do caráter indissociável do administrativo-pedagógico, dada as situações-limites vivenciadas pelos atores, instaurando o tensionamento durante o processo de constituição do PPP, que impacta na possibilidade das instituições, em suas singularidades, materializarem essa construção pelo trajeto do protagonismo e autonomia administrativa.

Nesse sentido, o PPP é entendido pelo estudo como um mecanismo que se expressa no ideal democrático-participativo e dialógico. É um instrumento defensivo dos interesses do povo, para o povo e pelo povo (processo construtivo de consentimento), sendo a instituição infantil, no caso específico, o centro catalisador dos interesses e necessidades da população do seu entorno, de modo que materialize, dialogicamente, as intenções concretas que serão defendidas e integradas no documento e abrindo caminho de lutas por melhoria da educação local junto ao poder público, além de construir sua identidade histórica.

Os encaminhamentos dos resultados dos PPP, sendo assegurado o processo contínuo de produção nas instituições, contudo, numa dimensão macrossistêmica de indução de políticas públicas e no ideal de um Estado democrático de direito, as ações transcendem do âmbito escolar, para a dimensão da SME (âmbito municipal) e desta para a esfera estadual e, por fim, à esfera federal. Compreendido, deste modo, como

um movimento vivo e orgânico capaz de catalisar e filtrar as necessidades e aspirações da população de cada território, no âmbito educacional, em tempo real e adequado, sendo atendidas por cada esfera, de acordo com as suas competências e realidades.

Entende-se que o ponto inicial deste processo se concretiza mediante as instalações, as competências, habilidades, engajamentos e condicionamentos da gestão escolar em oportunizar o espaço educativo, de forma que viabilize o envolvimento da comunidade interna e externa. No entanto, trata-se de ações em que os gestores escolares carecem de apoio e subsídio de setores externos, pois se articula com a autonomia relativa, de um lado, e por outro da visão formadora e envolvimento proativo dos sujeitos nesses processos e, senão, principalmente, de uma visão emancipadora e libertadora, numa postura criativa de construção do processo democrático-participativo nas unidades escolares onde atuam.

A envergadura do caráter democrático-participativo e dialógico para a implementação do PPP na realidade da instituição infantil, aprofunda o debate ao amplo processo de inclusão social que resvala no combate das desigualdades sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais em que as camadas mais carentes da sociedade são submetidas, historicamente, em detrimento do deslocamento do investimento (pelo Estado) para o setor de produção capitalista, que não reverte em benefícios para a maioria da sociedade, mas sim, favorece uma minoria da população, fortalecendo e mantendo, assim, o status quo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões produzidas pelas análises das entrevistas e documentos oportunizaram compreensão sobre “a vida da escola” – no tocante, em especial, ao trabalho do(a) diretor(a) da educação infantil pública, num contexto de transformações político-sociais e econômicas, atualmente em crise, que se articula na busca de sentido às novas formas de coexistência entre as populações locais, regionais e mundiais, realidade que oferece exame crítico e atento às formulações das políticas e das fundamentações às práticas educacionais, no caso em foco, da educação infantil.

Destaca-se algumas considerações que aludem as especificidades da educação infantil que corroboram na compreensão de atuação da direção escolar, bem como na gestão de salas de referências nessa etapa da EB, com embasamento em autoras(es) e documentos oficiais (KRAMER, 2005; HORN, 2005; FARIA, 2000; OLIVEIRA, 2011; KUHLMANN JR, 2001; OSTETTO (org.), 2012; PALMEN, 2014; BRASIL, 1998), dentre outros/outras, tais como:

- a lógica do que seja a educação infantil e seu processo histórico e político de implementação no Brasil;
- o que os autores falam e tratam sobre crianças e suas infâncias;
- a formação inicial e continuada das professoras(es) e demais profissionais que

atuam na creche e pré-escola;

- como se dá o ordenamento legal do direito social de as crianças terem o acesso e a permanência em instituições públicas de educação;

- percepções sobre o currículo e prática pedagógica na EI;

- a construção da identidade na busca de superação de percepções assistencialistas e da visão preparatória a etapas posteriores de escolarização;

- a compreensão do atendimento socioeducativo integral da criança em suas infâncias (rede de proteção e atendimento à saúde, ao tratamento psicoemocional e educacional etc.);

- o significado de ser criança nas diferentes culturas e o valor atribuído por diferentes grupos e classes sociais;

- o conhecimento estratégico dos equipamentos e materiais pedagógicos;

- potencialidades e reflexões sobre as relações e interações entre criança/criança e criança/adulta(o);

- o reconhecimento, as possibilidades e potencialidades do protagonismo infantil;

- o caráter indissociável do cuidar-educar e brincar no processo educativo etc.

São algumas das singularidades que vêm sendo tratadas com mais ênfase na educação infantil, principalmente quando articuladas a discussões sobre infância(s), temáticas com insuficiência de estudo nas demais etapas da EB, principalmente no ensino fundamental, a qual as crianças são matriculadas no 1º ano (ao completarem 6 anos). Contexto que evidencia a importância de como se organiza a construção e apropriação do conhecimento (currículo) em correlação entre a EI e os demais níveis, etapas e modalidades, com caráter de um processo contínuo, bem como a pressuposição desta etapa da EB ser um campo específico de atuação, tanto pela gestão escolar, como pela gestão de turmas.

Atentar-se, contudo, às afirmativas de Campos (2002, p. 27) quanto ao divórcio entre a legislação e a realidade no Brasil não ser de hoje, para a autora “nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade”, sendo um alerta, não somente aos educadores, mas à sociedade como um todo que, sem a devida pressão social coletiva, organizada e intencional, as transformações sociais, no mínimo se retardam, ou jamais se efetivam.

As constatações e considerações do trabalho da direção escolar apreendeu reflexão da diversidade da educação infantil, denotou-se que a abrangência sobre a temática é vasta e carece de pesquisas e, conjuntamente, senão, principalmente, de intencionalidade e vontade no investimento pelas políticas públicas.

REFERÊNCIAS (PARCIAL DA PESQUISA)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 199-206.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Slveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, FE/ UNICAMP; São Carlos, SP: Ed. da UFSCar; Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, Luiz Carlos de. Uma “Lei da BNCC” para criminalizar escolas. **Avaliação Educacional – blog do Freitas**, 29/10/2016. Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.-com/2016/10/29/uma-lei-da-bncc-para-criminalizar-escolas/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HORN, M. da G. S. **O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil**. Revista Criança, Brasília, n. 38, p. 29-32, 2005.

IANNI, O. **Enigmas do Pensamento Latino-Americano**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.iea.us-p.br/publicacoes/textos/iannienigmas.pdf>> Acesso em 18 nov. 2016.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil – uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998; 2ª. ed. – 2001.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, H. **A evolução da Gestão Educacional, a partir da mudança paradigmática**. Revista Gestão em Rede, n. 3, p. 13-18, 1997.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas-SP: FE UNICAMP, 2000.

MOMMA, Adriana Missae; CARDOSO, Lindabel Delgado; BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Políticas públicas: para quem e para que projeto político-social? In: LIMA, Eneide Maria Moreira de...[et al.] (Orgs.). **Políticas públicas de educação-saúde: reflexões, diálogos e práticas**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, João Severino de. **O trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil no processo de implementação do projeto político pedagógico da/na escola**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Dissertação de Mestrado, 2017. Link: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/322452/1/Oliveira_JoaoSeverinoDe_M.pdf

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, versão preliminar de dezembro de 2014.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 60. São Paulo, fev., p. 51-53, 1987.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.**

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 09 mar. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor**. Em Aberto. Brasília, v. 17, junho 2000.

OS OBJETOS DE LETRAMENTO EM CRECHE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Andressa Bernardo da Silva

Universidade Estadual Paulista-UNESP,

Faculdade de Ciências – Departamento de
Educação

Grupo de Estudos da Infância e Educação Infantil:
Políticas e Programas.

Bauru–São Paulo

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Universidade Estadual Paulista-UNESP,

Faculdade de Ciências – Departamento de
Educação

Bauru–São Paulo

RESUMO: A criança apropria-se do mundo a partir da leitura, necessária aos processos de letramento. Estas formas de apreender o seu entorno são mediadas pelos objetos lúdicos, que são os brinquedos, os materiais artísticos e de leitura, entre outros, também denominados de objetos de letramento social. Como hipóteses iniciais tínhamos: os profissionais de creche não compreendem o desenvolvimento infantil e os conceitos e as ações envolvem o letramento das crianças de até 3 anos; não há estudos científicos que abarquem a etapa educacional da creche. Desta forma a questão investigada foi: como é a abordagem dos pesquisadores sobre a leitura e os objetos de letramento que são disponibilizados às crianças menores de 3 anos? Tal questionamento levou-nos ao seguinte

objetivo: identificar, descrever e analisar os objetos de letramento e a sua utilização na creche, a partir da revisão de literatura. A pesquisa de abordagem qualitativa, no qual realizou-se o levantamento no período de 1990 a 2017 nas bases de dados da rede de bibliotecas da UNESP, norteando-se a partir das palavras-chave “leitura”, “bebês”, “livro”, “letramento”, “creche” e “linguagem”. Os documentos encontrados apontaram poucos estudos que trazem o enfoque sobre a primeiríssima infância, no entanto, os pesquisadores que se propõem a tratar desses processos iniciais de leitura e letramento na primeiríssima infância, atribuem e compreendem a terminologia adequada para descrever tais práticas envolvendo a leitura, o brincar e as múltiplas linguagens.

PALAVRAS-CHAVE: Objetos de Letramento. Creche. Revisão de Literatura.

ABSTRACT: The child appropriates the world through reading, necessary to the processes of literacy, through the actions of play, sensory perception and representation. These ways of understanding their surroundings are mediated by playful objects like toys, artistic materials and reading, also known as objects of social literacy. As initial hypotheses we had: day care professionals have little understanding about the concepts and actions that involve the literacy of children between 0 and 3 years old; there are

no scientific studies covering this stage of education. The question investigated was: how are researchers' approaches to reading and literacy objects made available to children under 3? This questioning led us to the following objective: to identify, describe and analyze the objects of literacy and its use in day care, from a literature review. The research of a qualitative approach, in which the survey was carried out from 1990 to 2017 on the databases of the UNESP library network using the keywords "reading", "babies", "book", " literacy, "" day care "and" language. " The documents found in the survey pointed to few studies that bring this focus on early childhood, however researchers who intend to deal with these initial processes of reading and literacy attribute and understand the terminology appropriate to describe the practices involving reading, playing and the multiple languages, which are used with children from 0 to 3 years old. **KEYWORDS:** Literacy Objects. Nursery. Literature review.

1 | INTRODUÇÃO

Compreende-se que as ações que permitirão os processos de letramento social ocorrem, principalmente, pela exposição e interação da criança com os objetos da cultura, que são os materiais para brincar, para ler e para criar (MARTINS, 1994). São estas ações, inicialmente exploradas através da sensorialidade, motricidade e descargas emocionais do bebê nos primeiros meses, que permitirão o desenvolvimento de funções e ações cada vez mais sofisticadas e que levaram ao pensamento simbólico.

No entanto, apesar da importância deste período inicial da vida, a lógica capitalista considera improdutiva as ações das crianças, pois no seu ato nada produzem, e, portanto, considera-se que não há aprendizado (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Assim, práticas educativas como, a contação de histórias, brincadeiras planejadas, teatro de bonecos, exploração de elementos da natureza e outras, oportunidades que propiciassem o desenvolvimento, ocorrem sustentadas pelo senso comum, por crenças ou pela experiência no cuidado de crianças pequenas. Constata-se, assim, que há uma dissonância entre prática e teoria, na qual vemos que, apesar dos avanços atuais da neurociência (SHONKOFF, 2011), no que tange à valorização e reconhecimento da primeira infância e seus processos educativos e afetivos como vitais ao desenvolvimento biopsicossocial, isso não traz contribuições para a prática diária das creches. Assim os objetos da cultura, de letramento ou lúdicos são aqueles que medeiam as práticas sociais e propiciam processos de leitura e letramento.

Como hipóteses iniciais temos: os profissionais de creche têm pouca compreensão sobre os conceitos e as ações que envolvem o letramento das crianças entre 0 e 3 anos; não há estudos científicos que abarquem esta etapa da educação.

Os dados da pesquisa Fapesp de Bernardo (2015), confirmaram a primeira hipótese, mostraram que há uma carência na formação dos profissionais da Educação Infantil - EI, quadro que se agrava na creche, quando não há o planejamento

sistematizado das práticas educativas quando se tratam das ações de educar e cuidar. No que tange às ações destes agrupamentos, referimo-nos ao cuidar, imprescindível, visto que as crianças são dependentes de cuidados, mas também é fundamental o aspecto educativo que, por meio das ações do brincar e outras, possibilitam a apropriação cultural, a leitura e o letramento.

Quanto à segunda hipótese, que é o tema deste artigo, ela foi esclarecida na dissertação de Bernardo da Silva (2018), na qual foi investigada na revisão de literatura como os pesquisadores abordam sobre a leitura e os objetos de letramento que são disponibilizados as crianças de 0 a 3 anos nas creches. Esta pesquisa deu suporte teórico para a escrita do livro e produto educacional “Ler, Criar, Brincar: Objetos Lúdicos no Multiletramento em Creche”.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa implicou em um estudo bibliográfico e de revisão de literatura. Esclarecemos que, segundo Lakatos e Marconi (2013, p. 57), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras [...]”. Para este estudo, priorizaram-se obras que elucidassem o papel dos objetos de lúdicos para o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. Autores como Bakhtin (1992); Castro (2011; 2013); Cunha (1986); Kobayashi (2012; 2013); Kobayashi e Silva (2015); Martins (1994); Nelson III (2012); Shonkoff (2011; 2011b); Silva e Kobayashi (2015); Soares (2003); Sommerhalder e Alves (2011); Vigotsky; Luria e Leontiev (2003), são algumas das referências que propiciaram o aprofundamento das reflexões.

Na revisão de literatura, levantou trabalhos nacionais e internacionais do período de 1990 a 2017, nas bases de dados da rede de bibliotecas da UNESP: Scopus, Web of Science, Scielo e Parthenon. Utilizaram-se as palavras-chave: “leitura”, “bebês”, “livro”, “letramento”, “creche” e “linguagem”. Foram encontradas 16 pesquisas relevantes, cujo critério utilizado foi a presença do termo “letramento” para o trabalho pedagógico com o brincar, as múltiplas linguagens e a leitura com o enfoque nas crianças até 3 anos. As buscas foram realizadas a partir do título, do resumo e das palavras chaves.

Lakatos e Marconi (2013, p. 49) caracterizam esse levantamento como dados secundários, pois são “[...] obtidos de livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, cuja autoria é conhecida, não se confundem os documentos, isto é, dados de fontes primárias.” No caso da seleção feita para este artigo, os dados foram obtidos em revistas, jornais e publicações avulsas.

Após os estudos, realizou-se a análise e discussão dos resultados encontrados. O levantamento foi fundamental para conhecer a produção gerada sobre a temática a

partir dos critérios de seleção. Apesar da busca ter sido realizada a partir das palavras-chave, a maioria dos trabalhos não contemplavam diretamente a temática da pesquisa ou correspondiam a apenas um item, mas não a sua totalidade ou não traziam o enfoque sobre a faixa etária do estudo. Os dados da pesquisa de campo realizada por Bernardo (2015) fundamentaram e sustentaram as afirmações referentes a como ocorrem as práticas educativas na creche. Os dados desta revisão de literatura não pretendem ser exauridos neste artigo, pois serão discutidos e aprofundados em pesquisas posteriores.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os Objetos de Letramento são como pontes que mediam a relação entre a criança e o mundo, da ação sobre os objetos para os significados que serão interiorizados (KOBAYASHI; SILVA, 2015); (SILVA; KOBAYASHI, 2015). Por exemplo, um livro de animais com imagens e textos escritos, no qual tanto a representação imagética como a sonora proveniente da leitura, ligam-se à imagem mental e às características do animal. O mesmo ocorre com outras representações, que possibilitam relacionar as suas representações do som, da imagem e das texturas a elementos da realidade concreta, estas que podem apresentar-se nas linguagens oral, visual, gestual, entre outras, todas cabíveis de serem lidas. Segundo Soares (2003, p.24):

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada.

Para entender o letramento, precisamos considerar uma relação que é intrínseca ao desenvolvimento humano, que são os processos de leitura. A leitura, segundo Martins (1994) é compreendida como a relação estabelecida quando há uma ligação de interesse afetiva, entre o indivíduo e o objeto. Porém, estes processos começam quando o bebê está no ventre da mãe pelas vozes, sons e toques possíveis de serem percebidos. Após o nascimento, pelas sensações orgânicas, descargas emocionais, sons, luzes e cores, dentre outros, estes são estímulos que fazem com que a criança, ainda prematura, estabeleça contato com seus cuidadores. Para ler o mundo e as situações que lhe ocorrem, a criança é orientada pelos adultos, que, segundo Bakhtin (1992), interpretam e significam os índices que a criança expressa, dando os parâmetros sociais de sentido e significados que ela passará a interiorizar. Portanto, estas relações são mediadas, aprendidas e interiorizadas na interação social.

No período sensório-motor a criança constrói seus primeiros esquemas de ação; são os materiais que lhe são disponibilizados que a estimularão a elaborar esquemas

e a coordená-los para descobrir novas condutas (CUNHA,1986). Concomitante a esta etapa, ocorre o início da comunicação que Vigotsky, Luria e Leontiev (2003) denominam de pré-linguagem, tratam-se das primeiras formas de expressão do bebê que precedem ao aparecimento da fala, como: o choro, o balbucio, os trejeitos faciais, dentre outros. Posteriormente, por meio da ação sobre os objetos, a linguagem (sons) e o pensamento (significado) se entrecruzam, por volta dos 2 anos, ocorrendo a passagem do exterior para o interior na criança, propiciando as relações simbólicas, o desprendimento da representação física do objeto, para a representação mental.

O letramento tem sua origem da palavra latina *literacy*, muitas vezes confundido com alfabetização ou pensado como um sinônimo desta, mas seu significado é amplo e percebe-se níveis de letramento anteriores à aquisição da leitura e da escrita. Esta trata-se de uma conduta de quem adquire a capacidade de ler e escrever, no entanto este conceito traz explícita a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, para o indivíduo e para o grupo social em que está inserido. Portanto, é um estado que se passa a ter após conquistar capacidades, sendo, pois, o resultado da ação de aprender a ler e a escrever (SOARES, 2003). A partir do que foi exposto, consideramos que a criança realiza níveis de letramento a partir do momento em que passa a estabelecer com o meio social e a vivenciar os usos da escrita.

A educação para os três primeiros anos de vida, como apontam os neurocientistas (NELSON, 2012; SHONKOFF, 2011; 2011b) é de extrema importância e complexidade, pois são as experiências desse período que formarão as conexões e a estrutura que o cérebro necessitará, posteriormente, para o seu desenvolvimento. Assim, apresentam-se como fundamentais, os objetos de letramento ou objetos lúdicos, pois propiciam os processos de leitura e letramento, nos quais por meio da interação social a criança apropria-se dos modos de ser e agir dos usos sociais da escrita, faz leituras e responde a elas. Portanto, são estas relações que qualificam a forma como ela lida e interage com o mundo, atribuindo sentido, lidando com objetos e situações ausentes ou imaginárias, desenvolvendo a capacidade de relacionar-se mentalmente com o tempo e o espaço. Sendo imprescindível as ações na creche com os objetos de letramento para o seu desenvolvimento biopsicossocial.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constatou-se um total de aproximadamente 200 pesquisas, estas referiam-se a uma ou outra das palavras-chave, mas não a sua totalidade; não tratavam da criança de até três anos e, portanto, não atendiam ao objetivo proposto e não consideradas no levantamento. Os resultados encontrados sobre letramento, em sua maioria, quando não se referiam a aspectos da área da saúde, eram voltados aos anos finais da Educação Infantil - EI e aos anos iniciais do Ensino Fundamental - EF.

As pesquisas que atendiam ao objetivo e critérios de seleção, foram selecionadas 16 pesquisas que abordavam sobre os objetos lúdicos e processos de letramento com crianças nessa faixa etária.

As pesquisas selecionadas foram apresentadas e categorizadas segundo as divisões que se seguem:

A. Pesquisas que abordam a leitura com bebês e o incentivo a bibliotecas:

a. Stričević e Čunović (2013) tratam sobre as bibliotecas para bebês e crianças pequenas, incentivando a leitura em casa. Em 2007, a **I**nternational **F**ederation of **L**ibrary **A**ssociations and **I**nstitutions – IFLA, que publicou as Diretrizes para Serviços de Bibliotecas para Bebês e Crianças, valorizando o Incentivo à promoção da leitura e desenvolvimento de habilidades orais, bem como na promoção de hábitos regulares de adesão à biblioteca;

b. Ralli e Payne (2016) trazem a relação da criança com o jogo e suas ligações com o letramento. A partir da experiência da Biblioteca Pública de Brooklyn, desenvolveu-se um currículo baseado em jogos para bebês e crianças pequenas, incluindo atividades de brincar sugeridas e dicas práticas para a criação de “play stations” nos programas tradicionais de storytime ou em jogos de grande escala;

c. Justo (2016) aborda sobre os objetos lúdicos nos processos de letramento social com bebês por meio dos livros, e incentiva os benefícios de se ter bibliotecas desde a mais tenra idade. A pesquisa objetiva conhecer bibliotecas de Botucatu, sua legislação e documentos oficiais, investigando a relação das crianças com os objetos lúdicos e descrevendo a realidade das bibliotecas estudadas. Tal estudo, apresentado como trabalho de conclusão de curso, foi orientado pela Prof^a Dr^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, a orientadora da dissertação “Indicadores para uso de Objetos Lúdicos: Instrumentos para multiletramento em creches”, material que foi fundamental para a escrita deste texto.

B. Pesquisas que relacionam o desenvolvimento da linguagem da criança na situação do jogo e da brincadeira;

a. Lee, Y.-J. et. al. (1997) investigaram o desenvolvimento das capacidades de linguagem das crianças no ambiente de jogo;

b. Mendes e Moura (2004) investigaram a importância da brincadeira e da linguagem para o desenvolvimento inicial da criança;

c. da Silva (2016) estudou maneiras que os bebês (seis a dezoito meses) se comunicam e a influência dos espaços nessa relação do brincar. Experiência realizada em três creches municipais, vinculados ao subprojeto Programa de Iniciação à Docência - PIBID “Brincadeiras contemporâneas, peças anteriores: crianças e a produção de culturas infantis”.

C. Pesquisas que incentivam o trabalho de livros com bebês para o letramento:

a. Hardman e Jones (1999) relatam a avaliação de uma iniciativa de letramento, com o projeto “Bebês e Livros” de Kirlees. Projeto realizado com vinte cuidadores que revelou o valor desse tipo de intervenção com bebês de sete meses;

b. Straub (1999) trata do programa Read To Me: Incentiva a leitura de livros infantis de imagens para bebês, como um recurso subestimado para abordar as habilidades parentais, questões de desenvolvimento, melhorar o apego emocional, satisfação e o letramento;

c. Fortman et.al. (2003) abordaram o Projeto Leitura, que orienta sobre o letramento e incentiva o uso de livros com bebês de até doze meses. Os resultados obtidos com os membros da população, após a conscientização através de uma fita de vídeo sobre a importância da leitura, acarretaram o aumento da leitura nas famílias.

d. Brown et. al. (2017) realizaram um estudo que avaliou a leitura inicial com bebês e crianças pequenas de até 3 meses, no qual exploraram, a partir de questionários, as opiniões dos pais e as práticas de leitura em casa. Os resultados mostraram que os pais valorizam a leitura e lêem regularmente com seu bebê. No entanto, os dados sugerem que alguns pais têm dificuldade em escolher livros adequados e têm conhecimento limitado de como promover habilidades de comunicação precoce enquanto compartilham o livro de histórias com seu bebê. Os pais da área menos favorecida relataram menor frequência de leitura, possuíam menos livros infantis e demonstraram mais dificuldades na seleção dos livros em comparação com os pais de uma área mais vantajosa.

e. Lee (2017) investigou as maneiras através das quais os professores podem facilitar os hábitos de leitura das crianças, fornecendo oportunidades de alfabetização em ambientes de aprendizagem não convencionais e explorando os contextos em que as crianças se envolvem em atividades de leitura independentes. Os achados deste estudo mostram que as crianças podem desenvolver a alfabetização através da participação em atividades, interagindo com os colegas enquanto lêem livros em ambientes não convencionais.

f. de Grande (2016) mapeou objetos projetados para bebês e as práticas no primeiro ano de vida, avaliou a prevalência desses objetos em oposição à escolha de objetos de uso geral, identificou os sentidos, os motivos e as formas de legitimação das práticas e os efeitos imprevistos associados a eles. Os dados apresentados utilizaram as informações coletadas em 14 entrevistas realizadas em lares com bebês de sete a doze meses na cidade de Buenos Aires. Os resultados são uma ampla presença de objetos específicos, níveis heterogêneos de uso, forte ligação entre o sucesso dos objetos projetados e sua capacidade de permitir que os pais realizem atividades no cuidado simultâneo do bebê.

D. O desenvolvimento da comunicação dos bebês:

a. Almeida e Valentini (2013) investigaram 40 bebês, entre seis e oito meses, provenientes de dez berçários de famílias de baixa renda. Verificaram o impacto de uma intervenção cognitiva motora no desenvolvimento de bebês quanto à motricidade ampla, motricidade fina, linguagem e interação. O programa de intervenção propiciou experiências de perseguição visual, manipulação de brinquedos e controle postural. Observaram-se restrições no espaço físico e nas oportunidades para brincar e interagir,

os educadores centravam sua atenção no cuidado com a higiene e a alimentação dos bebês. Bebês provenientes de escolas com contextos mais apropriados ao desenvolvimento apresentaram desempenhos superiores. A intervenção repercutiu positivamente no desenvolvimento global dos participantes. Em conclusão, ações educativas e estratégias interventivas devem ser implementadas nas creches, priorizando o processo de desenvolvimento infantil.

E. Influências da mídia no letramento:

a. Mol et. al. (2014) realizaram uma pesquisa, com bebês de nove a dezoito meses, a qual analisou o efeito da mídia sobre o desenvolvimento da leitura, a partir da constatação de que existe um número crescente de produtos de mídia que pretendem ensinar os bebês a ler. Os estudos indicaram que os bebês não aprenderam a ler usando a mídia do bebê (são os produtos midiáticos que são destinados às crianças nessa faixa etária), apesar de alguns pais mostrarem grande confiança na eficácia do programa.

F. Avaliação do letramento de bebês

a. Weigel et. al. (2017) avaliaram e descrevem as habilidades iniciais de letramento em quatro novas medidas para o desenvolvimento do letramento e fornecem evidências preliminares de sua confiabilidade e validade. Os resultados mostram que as medidas de Conhecimento Representativo, Conceitos Sobre Símbolos, Habilidades de Manipulação de Livro e Símbolos Ambientais foram bem-sucedidas em uma amostra de 148 crianças. As descobertas trazem várias implicações para o estudo do desenvolvimento do letramento de crianças pequenas.

F. Trabalhos cujo resumo não foi encontrado:

a. Muir et. al. (1994): não foram encontradas informações sobre esta pesquisa, dados como resumo ou texto completo. Assim, não foi possível analisá-la.

A pesquisa que, diretamente, atende ao objetivo deste estudo foi o trabalho de Justo (2016), que aborda sobre os objetos lúdicos nos processos de letramento social com bebês por meio dos livros; a autora incentiva os objetos lúdicos e os benefícios do uso de bibliotecas desde a mais tenra idade. Objetiva conhecer, caracterizar e analisar as bibliotecas de Botucatu, a legislação e os documentos oficiais; investigando a relação das crianças com os objetos lúdicos e descrevendo a realidade das bibliotecas estudadas.

Os autores Justo (2016), Ralli e Payne (2016) e Stričević e Čunović (2013) foram escolhidos e agrupados por trazerem temáticas complementares, vindo ao encontro dos usos dos objetos lúdicos. Abordam sobre o uso do livro, os espaços e as práticas de leitura. Justo (2016) fala que as bibliotecas privilegiam a disseminação cultural e são palco de diversas atividades, no qual as “[...] crianças poderão usufruir serviços como contação de histórias, roda de leitura, dinâmicas culturais, palestras, exposições, cursos, concursos e oficinas, além de poder emprestar e consultar no local, livros, revistas e outros materiais” (KOBAYASHI, 2013, p.132).

Como vimos, o letramento ressalta as práticas sociais com o uso da escrita.

Assim, um dos caminhos para potencializar essas práticas é fornecer as crianças ambientes com objetos a serem explorados e manipulados. Os autores do levantados defendem que, ao se proporcionar à criança vivência com esses materiais ela interioriza essas práticas e desenvolve hábitos de leitura.

[...] aprende ler, “lendo” livros; manipulando-os; vendo as suas imagens, os desenhos; identificando letras, palavras; virando páginas; fazendo leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita; aprendendo convenções com auxílio das imagens, desenhos de escrita, letras de numerais, de pontuação, palavras escritas, cursiva e orientação espacial para leitura (KOBAYASHI, 2012, p.102).

A aprendizagem da língua está associada ao contato com os diversos textos e seus suportes. Como exemplo, citamos Brasil (1998), p.128, vol.3): “[...] Não é raro observar-se crianças muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro, emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo”. Para construir a capacidade de ler e as práticas da escrita, é preciso conhecer e conviver com acervos literários, aprender, de maneira similar, a reprodução, inculcando na criança o gosto pela leitura.

O brinquedo para a criança não se limita propriamente aos objetos que são comumente destinados a tal uso, mas estende-se a todos os objetos que estão ao alcance da criança e no qual ela estabelece relações e executa ações, com os materiais de arte, de brincar e de leitura, assim, considera-se também o livro como um brinquedo.

A relação da criança com o brinquedo e seu uso é, muitas vezes, ditada pelo adulto. Mesmo que visando ao cuidado com a criança, é preciso entender que a atividade de brincar envolve ações que vão muito além de olhá-lo:

Brinquedo não é só para ver, é para tocar, sentir, lambar, movimentar, experimentar suas possibilidades em todas as formas e jeitos. Às vezes, a curiosidade leva a destruir o brinquedo para conhecer seu interior, ver como funciona, o que acontece com ele, o que faz ele se mover. Brinquedo é para todas as idades e só tem função quando utilizado para brincar. Brinquedo é material de consumo, estraga, perde validade, fica antigo, fora de moda, quebra. Não é objeto de decoração. Brinquedo é suporte de brincadeira, portanto, deve estar sempre disponível (KISHIMOTO, 2012, p. 147).

O conceito de livro como um brinquedo, na maior parte do que temos no mercado, não condizem com as características adequadas as crianças de até 3 anos, quando considerarmos o formato e os materiais de leitura convencionais, com as características de terem folhas finas e letras pequenas e com o qual se estabelece a leitura passiva e na posição sentada. Pensar o brincar uno ao processo de ler parece algo incongruente, assim como óleo e água que não se misturam. Mas, quando considera-se o formato dos materiais de leitura destinado às crianças na primeiríssima infância, a brincadeira se torna indissociável da leitura de um livro. Os livros destinados aos primeiros anos, requerem materiais resistentes, papel cartonado, tecido, plástico, dentre outros, que

sejam laváveis e resistentes, proporcionando que os bebês possam ter liberdade para a manipulação, sem destruir os materiais e sem se machucarem. Vemos assim, a importância do planejamento e da escolha destes objetos de letramento. No caso foi explicitado o livro, mas essa importância aplica-se a todos os outros materiais que são utilizados nas práticas educativas em creches.

Os autores ressaltam que a disposição dos jogos, brinquedos e demais materiais utilizados pelas crianças devem estar organizados de maneira a facilitar as atividades, prezando pela autonomia e segurança. É fato que os materiais costumam se desgastar com o tempo, o que não pode caracterizar motivo para guardá-los em armários longe do alcance das crianças.

As primeiras experiências de leitura variam de acordo com o indivíduo: há aqueles que entraram em contato com a literatura ainda no útero de suas mães; outros que eram ninados com histórias cantadas, contos clássicos ou ainda pequenos trechos da Bíblia; alguns fizeram uso de livros em diversos materiais e formatos, por exemplo, livros para banho, de tecido, sonoros, pop-ups; outros ainda conheceram a literatura somente na escola (JUSTO, 2016, p.28).

O acesso à literatura não está ligado à faixa etária do sujeito nem aos conhecimentos prévios pelo fato de que “[...] não existe uma idade mínima que a criança seja estimulada à leitura. Desde que o indivíduo tenha a percepção de imagens, sons, cores e texturas, é possível iniciá-lo nessa prática” (KOBAYASHI, 2013, p.125).

Um exemplo do livro sem texto é o de imagens, em que a leitura é feita através do olhar do leitor. Por meio da observação assídua, encontra-se o olhar do autor e cada qual significa o que vê, de acordo com sua leitura e percepção do mundo (ABRAMOVICH, 2006, apud. JUSTO, 2016).

Para a formação de hábitos de leitura, deve ser dada liberdade para que as crianças façam suas próprias escolhas sobre o que querem ler, e não como os adultos costumam fazer, ao optar e persistir nos materiais – livros, gibis, almanaques, entre outros, de sua preferência, mas que não condizem com os interesses delas.

Os autores concordam que o acesso à literatura diz muito sobre o hábito de leitura do indivíduo: “Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura.” (BRASIL, 1998, p. 143). Sendo assim, o oferecimento de bons livros está relacionado com o surgimento de leitores assíduos, que se deleitam com a leitura.

Castro (2011; 2013) aborda, sobre as diferentes estratégias comunicativas dos e entre os bebês no cotidiano coletivo da educação infantil em uma instituição pública municipal; da Silva (2016) estudou as formas como os bebês (6-18 meses) se comunicam e a influência dos espaços na relação do brincar.

Salientamos que ambas as autoras, em contextos e problemáticas diferentes, abordam a temática da comunicação entre os bebês. Consideramos imprescindíveis esses estudos que valorizam as diversas maneiras que as crianças pequenininhas

se comunicam, concebendo-as como sujeitos a serem compreendidos em suas particularidades. Pois, comumente, na ausência ou inteligibilidade da fala, julga-se que os bebês não pensam, não se comunicam, não expressam sentimentos e, portanto, não se concebe importância ao seu aprendizado.

Estudando as autoras Soares (2003) e Martins (1994), constata-se que o termo “alfabetização” e “alfabetização precoce” não são apropriados para referir-se ao letramento nos três primeiros anos de vida; uma denominação adequada seria “letramento social”. Pois, apesar da alfabetização processar-se em contextos de letramento, este precede a alfabetização e continua quando esta termina.

A confusão dos termos “letramento”, “alfabetização” e “alfabetização precoce” não é prejudicial somente quanto à denominação em si, mas, ao atribuímos ao “letramento” o significado de “alfabetização”, nos remetemos a práticas de sala de aula que são inadequadas às crianças dos anos iniciais, como a memorização e a escrita das letras, entre outras.

Segundo Vigotsky (1991), ao iniciar a alfabetização nessa faixa etária, pula-se etapas primordiais ao desenvolvimento do pensamento simbólico, que são as brincadeiras, o gesto, a contação de histórias, a manipulação de materiais artísticos, o desenho, entre outras ações, que correspondem a pré-história da escrita.

A revisão de literatura apresentou um conjunto significativo de pesquisas sobre creches pertencentes a área da saúde, apesar destas não serem consideradas relevantes para este estudo, justificam o caráter assistencialista anteriormente atribuído a educação de creche.

A expressão “Objetos de Letramento”, que se refere aos objetos utilizados para o letramento social, não foi encontrada tanto na revisão de literatura, como na pesquisa bibliográfica. Encontramos e utilizamos, neste estudo, com o mesmo sentido o termo “Objetos Lúdicos”. Tratando-se dos materiais de arte, de brincar e de leitura que são utilizados nas práticas educativas com as crianças.

O termo letramento, denominado como *literacy* na língua inglesa, na tradução desta terminologia, encontrou-se as denominações “alfabetização”, “alfabetização adiantada”, “alfabetização básica”, “alfabetização precoce”. A primeiro momento, pensou-se que podia haver confusão ou desconhecimento dos pesquisadores para o uso do termo “letramento em creche”, no entanto a partir dos aprofundamentos realizados, ficou evidente a confusão de tradução que há na língua portuguesa quanto ao sentido do termo “*literacy*”.

Foi constatado na busca, que a palavra *literacy* é traduzida da língua inglesa para a portuguesa pelos tradutores do *Google*, como “alfabetização”. Contudo, segundo as bibliografias estudadas, “letramento” e “alfabetização” não são sinônimos, um está contido no outro, mas tratam de processos diferentes. Assim, a tradução correta de *literacy* é “letramento”. Quanto à tradução inversa da palavra letramento, da língua portuguesa para a inglesa, esta é encontrada como *literacy*. Fica evidente que a confusão ao buscar a tradução de uma palavra pode causar uma interpretação errônea

a quem buscar seu significado trazendo implicações teóricas que reflitam na prática docente.

Concluiu-se com os estudos que os pesquisadores que se propunham a abordar a leitura e a comunicação dos bebês compreendem o significado de letramento e têm propriedade sobre o assunto.

Os autores que tratam de bibliotecas para bebês, Justo (2016); Ralli; Payne (2016); Stričević; Čunović (2013). Justo (2016) refere-se aos objetos lúdicos e sobre os processos de letramento social por meio dos livros com bebês e crianças na EI, incentivando bibliotecas para esse público.

Soares (2003) e Martins (1994) afirmam que o termo “alfabetização precoce” não é apropriado para referir a esse processo nos primeiros três anos, uma denominação adequada seria letramento social. Apesar de um levar ao outro no decorrer do desenvolvimento da criança e do contato social, o letramento se inicia anterior à alfabetização, e esta surge com o seu desenvolvimento.

Conforme também afirma Brasil (2009b, p.8):

As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica. Geralmente as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país.

A quantidade mínima de pesquisas encontradas justifica-se, devido aos estudos nessa área serem recentes, de difícil abordagem e de pouco interesse dos pesquisadores. Ressaltamos que o processo do letramento, que é conhecido e abordado pelos pesquisadores, continua sendo, desconhecido por muitos educadores, que confundem “alfabetização” com “letramento”, chegando a tratar ambos como similares ou sinônimos. Situação que se agrava e permanece devido à importância exacerbada que é dada à fala e à escrita na EI em detrimento das formas de comunicação anteriores. Tal fato faz com que persista o desconhecimento e o desinteresse pelas práticas educativas com crianças de creche.

Os resultados mostraram que o letramento é desconhecido por muitos educadores, no entanto os pesquisadores levantados compreendem e atribuem a terminologia correta. Evidenciando a necessidade de maiores estudos que abarquem a o letramento na primeiríssima infância devido à importância e à necessidade que se compreenda e de denomine corretamente esta etapa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que na creche, apesar dos materiais serem fundamentais e de primordial importância para a apropriação e compreensão do mundo pelas crianças, grande parte dos educadores desconhecem o que são os objetos de letramento, as etapas de desenvolvimento infantil, quais práticas executar e o porquê e, assim, não compreendendo a dimensão da importância das suas ações para os bebês (BERNARDO, 2015).

É evidente a necessidade de que se compreenda que as linguagens dos bebês, como: o choro, o balbúcio, os trejeitos faciais, dentre outros, que antecedem a oral e a escrita, e suas formas de se comunicar e perceber ocorrem primeiramente através do sensorial e das experiências concretas. Portanto, é imprescindível que as propostas para a creche sejam planejadas e conscientes, e disponibilizem brinquedos, materiais artísticos e livros, pois neste período tem início o letramento social.

Carecendo de esclarecimentos, de estudos e da reorganização da educação de creche, é necessário reconhecer a sua importância, para que crenças que ainda persistem enraizadas sejam esclarecidas e que o trabalho pedagógico desde os primeiros meses de vida se dê à luz da ciência e dos estudos científicos.

Respondendo ao questionamento: como é a abordagem dos pesquisadores sobre a leitura e os objetos de letramento que são disponibilizados às crianças menores de 3 anos? As revisões da literatura e dos dados parcialmente apresentados mostraram o caráter assistencialista presente nas pesquisas com crianças de creche, o emprego correto das terminologias para essa etapa, e, no entanto, ainda são poucos os estudos específicos relacionados ao letramento social na primeira infância.

O levantamento realizado teve como foco encontrar aproximações e singularidades nas pesquisas, que apesar de cada qual ter sua especificidade, atendia as palavras-chave: “leitura”, “bebês”, “livro”, “letramento”, “creche” e “linguagem”. Ao final das análises, encontrou-se um contingente de mais de 200 resultados que atendiam, parcialmente, às palavras-chave. Foram selecionadas 16 pesquisas que atendiam ao objetivo e que tratassem sobre leitura, bibliotecas e livros para bebês e traziam um aprofundamento a este estudo.

Justifica-se o descarte da maior parte das pesquisas, por tratarem da leitura, livro, letramento e linguagem para os anos finais da EI e iniciais do EF; ou as palavras bebês e creche com o foco sobre os aspectos da área médica. Atribuímos a falta de estudos voltados ao desenvolvimento biopsíquico-social da criança de creche em virtude de ser uma área recente, de difícil abordagem e de pouco interesse, mas que necessita de um olhar esclarecido sobre o desenvolvimento nos primeiros anos de vida.

Sobre o letramento, vimos que é um processo pouco conhecido e abordado por pesquisadores que se propõem a estudar as crianças de creche. Tal afirmação decorre do levantamento realizado nas bases de dados com relatórios científicos.

A situação de poucos estudos que abarquem a creche e os processos de leitura e comunicação, decorrem, agravam e não se alteram em decorrência da importância exacerbada que é dada à fala e à escrita, em detrimento das formas de comunicação utilizadas pelos bebês. Castro (2013) reconhece e aponta que essa incompetência em compreender os bebês justifica o desconhecimento e o desinteresse por pesquisadores e educadores em conhecer mais sobre as práticas educativas iniciais.

Após os estudos, concluiu-se que os pesquisadores citados que propunham abordar a leitura e a comunicação dos bebês compreendem a denominação adequada e discorrem com conhecimento da temática.

A formação deficitária, ou a sua falta, expõe um quadro no qual o trabalho pedagógico com bebês está muito longe de ter reconhecida sua genialidade, potencial criador e de aprendiz. Sendo que, pela dificuldade da compreensão plena desta etapa da escolarização ou da vida, a formação do profissional de creche precisa ser tão complexa quanto a dos professores dos anos posteriores. Apesar de percebermos que isto está longe de ocorrer, os estudos mostraram que estamos de acordo com os documentos oficiais e com os pesquisadores reconhecidos na EI que contemplem os direitos e as necessidades das crianças (SOARES, 2003).

Este trabalho pretende apoiar mudanças na prática pedagógica, colaborar com a valorização da formação inicial e continuada destes profissionais, bem como da própria profissão docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.S; VALENTINI, N.C. Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês. **Motricidade**, Dez. v. 9, n.4, p. 22- 32, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 1992. BERNARDO, A. S. **Relatório Final FAPESP**. Bauru, 2015.

BERNARDO DA SILVA, A. **Indicadores para usos de Objetos Lúdicos: Instrumentos para Multiletramento em Creche**. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11449/154570>> Acesso em 23 de Jul. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BROCK, A.; RANKIN, C. **Communication, Language and Literacy from Birth to Five**. SAGE Publications Ltd, 2008.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.; GONÇALVES, F. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Abr. v. 96, n.242, p. 96-111, 2015.

CASTRO, J. S. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil**. Dissertação de Mestrado, São Carlos: Ufscar, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95505>>. Acesso em: 18 de mai. de 2017.

_____. **A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_3001_texto.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2017.

CUNHA, M. A. V. **Didática fundamentada na teoria de Piaget.** Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 1986.

DE GRANDE, P. Projetado para bebês. Objetos e práticas no primeiro ano de vida. **Rev.latioam. cienc.soc.niñez.** Juv.vol.14; no.1 Manizales Jan./June. 2016.

FORMAN, K.K.;FISCH, R.O.; PHINNEY, M.Y.; DEFOR, T.A. **Books and babies:** Clinical-based literacy programs, 2003.

HARDMAN, M.; JONES, L. **Sharing books with babies:** Evaluation of an early literacy intervention Educational. v. 51, Issue 3, November, p. 220-229,1999.

JUSTO, M. S. **Biblioteca escolar:** espaço de formação inicial do leitor na educação infantil. TCC. Bauru: Unesp/FC, 2016.

KOBAYASHI, M. C. M. (Org.). **Projetos em educação infantil:** indissociabilidade da extensão universitária, do ensino e da pesquisa na Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro (Org.). **Literatura infantil na formação do leitor:** teorias e vivências. Bauru: Canal6, 2013.

KOBAYASHI, M. K. M.; SILVA, A. B. **OS OBJETOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a arte e o brincar como linguagens primordiais.** Anais da 15ª Semana da Educação Municipal e 5º Congresso Municipal de Educação de Bauru. ISSN 2237-8804. v.1, n.1, p. 53-57 ano 2015.

LEE, Y.-J.; LEE, J.-S.; LEE, J.-W. The role of the play environment in young children's language development. **Early Child Development and Care.** v. 139, Issue 1, p. 49-71,1997.

LEE, B. Y. Facilitating Reading Habits and Creating Peer Culture in Shared Book Reading: An Exploratory Case Study in a Toddler Classroom. **Early Childhood Education Journal.** Vol.: 45; e. 4; p.: 521-527; Publicado: Jul. 2017

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MENDES, D. M. L. F.; MOURA, M. L. S. Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Dez, v. 20, n. 3, p. 215-222, 2004.

MOL, S.E.; NEUMAN, S.B.; STROUSE, G.A. From ABCs to DVDs: Profiles of infants' home media environments in the first two years of life. **Early Child Development and Care.** v. 184, Issue 8, August, p. 1250-1266, 2014.

MOREIRA, A. R. P.; MICARELLO, H.; SCHAPPER, I.; SANTOS, N. S. Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural. **Fractal : Revista de Psicologia,** Abr, v. 27, n. 1 p. 22-27, 2015.

MUIR, D.W.; HAINS, S.M.J.; SYMONS, L. A. Baby And Me - Infants Need

Minds To Read. **La Cahiers De Psychologie Cognitive-Current Psychology Of Cognition**. v. 13, e. 5, p. 669-682. OCT. Canadá, 1994.

NELSON III, C. A. **The Effects of Early Adversity on the Developing Brain**. INSPIER, 2012.

NUNES, L. L.; AQUINO, F. S. B. Habilidade de comunicação intencional de bebês: o que pensam as mães? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Dez , v.30,n. 4, p. 363-372. 2014.

RALLI, J.; PAYNE, R.G. **Let's play at the library**: Creating innovative play experiences for babies and toddlers. Johns Hopkins University Press. Brooklyn Public Library, United States, 2016.

SHONKOFF, J. P. **Protecting Brains**, Not Simply Stimulating Minds. Science, vol. 333, ago, 2011.

SHONKOFF, J. P. **Building the Brain's "Air Traffic Control" System**: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Center on the Developing Child at Harvard University Working Paper, 2011b.

SILVA, A. B.; KOBAYASHI, M. C. M. **Objetos de Letramento na Formação da Criança**. Anais VII Congresso Paulista de Educação Infantil e III Simpósio Internacional de Educação Infantil. ISBN 2448-1157, p. 413-420, Ufscar-São Carlos/SP, 2015.

SILVA, M. R. P. Read The World, Express The World: Babies And Their Languages. **Revista Olhares**. v.4, e. 2, p. 77-93. Publicado: nov. 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F.D. **Jogo e Educação da Infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

STRAUB, S. **Books for Babies**: An Overlooked Resource for Working with New Families. Teachers and Writers Collaborative, New York, NY, United States, 1999.

STRIČEVIĆ, I.; ČUNOVIĆ, K. Library services to babies and toddlers and their families in Croatia. **Vjesnik Bibliotekara Hrvatske**. v. 56, Issue 3, p. 47-66, 2013.

WEIGEL, D. J.; MARTIN, S. S.; LOWMAN, J. L. Assessing the early literacy skills of toddlers: the development of four foundational measures. **Early Child Development and Care**. Vol. 187; e. 3-4; p. 744-755. Publicado: MAR-APR 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOSTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003.

PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO (UEIIA)

Maria Talita Fleig

Universidade Federal de Santa Maria - Santa
Maria/RS

Claucia Honnef

Universidade Federal de Santa Maria - Santa
Maria/RS

Daliana Löffler

Universidade Federal de Santa Maria - Santa
Maria/RS

RESUMO: Este estudo está referenciado no projeto de pesquisa “O processo de implementação e ampliação das faixas-etárias na organização de turmas multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA)”. Estudo que tem por objetivo compartilhar o trabalho desenvolvido na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) considerando o protagonismo das crianças e famílias como fundamental nas relações estabelecidas a partir de diferentes contextos de vida das crianças. Para promover e garantir o protagonismo das crianças e famílias desenvolvemos na UEIIA propostas que valorizam o diálogo, a escuta e a participação desses segmentos. O acolhimento às crianças e às suas famílias é fundamental nesse processo, e nas turmas multi-idades encontramos oportunidades de ampliar as experiências infantis e as possibilidades de diálogo e de escuta. Nesse sentido,

pretendemos discutir sobre as experiências de escuta e de participação das crianças e de suas famílias que têm sido desenvolvidas na UEIIA, bem como compartilhá-las, entendendo que tais experiências podem ser inseridas no campo do protagonismo dos sujeitos na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças; Educação Infantil; Famílias; Participação; Protagonismo.

ABSTRACT: This study is referenced in the research project “The process of implementing and expanding the age groups in the organization of multi-age classes in the Ipê Amarelo’s Unit of Early Childhood Education (UEIIA)”. The objective of this study is to share the work developed in the Ipê Amarelo’s Unit of Early Childhood Education (UEIIA) considering the protagonism of children and their families as essential in relationships established from different contexts of children’s lives. In order to promote and to guarantee the main role of children and families, proposals that value dialogue, listening and participation were developed in the UEIIA. The reception of children and their families is essential in this process, and, in the multi-age classes, opportunities to expand children’s experiences and the possibilities of dialogue and listening were found. In this sense, we intend to discuss the experiences that have inspired our work, helping us to understand the concept of being

protagonist and, mainly, to share some experiences of listening and participation of children and their families, understanding that such experiences can be inserted in the field of protagonism of the subjects in the school.

KEYWORDS: Children; Early Childhood Education; Families; Participation; Protagonism.

1 | INTRODUÇÃO

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo constitui-se em espaço de ensino, pesquisa, extensão e formação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e conforme a sua proposta pedagógica, se coloca como uma instituição que respeita os direitos da criança, assegurados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) e promulgada no Brasil (1990). Nessa condição, as propostas desenvolvidas na Unidade têm buscado a escuta e a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educativo, principalmente as crianças.

Além dos aspectos legais, a Unidade tem buscado referenciais de práticas pedagógicas que promovam contextos de escuta e participação, como por exemplo, os trabalhos desenvolvidos nas regiões italianas de Reggio Emília e San Miniato (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016; RINALDI, 2016; FORTUNATI, 2016). O processo histórico de construção dessas propostas educativas, que apostam na capacidade das crianças e respeitam as suas potencialidades, evidenciam o envolvimento e a participação de todas as pessoas imbricadas na educação das crianças, desde o âmbito familiar, fazendo da educação das crianças um projeto de comunidade. Por isso, a participação se coloca como fundamental, uma vez que o nosso desejo é de que todas as pessoas envolvidas assumam as suas responsabilidades com as crianças, fazendo da escola de educação infantil “um ambiente ou um contexto onde as crianças e os educadores compartilham a vida cotidiana na qualidade de protagonistas, criam relações e experiências e geram novas compreensões e, portanto, novo conhecimento” (MOSS, 2009, p. 21).

Partindo dessa premissa, este texto apresenta um recorte sobre o projeto “O processo de implementação e ampliação das faixas-etárias na organização de turmas multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA)”, vigente no período de 2016 a 2019, no qual pretendemos discutir sobre as experiências que tem servido de inspiração para o nosso trabalho, nos auxiliando a compreender o conceito de protagonismo e principalmente compartilhar algumas vivências de escuta e participação das crianças e de suas famílias nas turmas multi-idades..

A UEIIA constitui-se por sete turmas, sendo que os agrupamentos multietários têm variações ao longo dos anos. Destacamos que no ano de 2017, em função das demandas, ela foi assim organizada: duas turmas caracterizadas como berçário e cinco delas com agrupamento multietário. Os berçários possuem crianças com idade

entre 4 meses a 1 ano e 8 meses e nas demais turmas, em média, as crianças têm idade entre 1 ano e 9 meses até 5 anos e 11 meses.

2 | O PROTAGONISMO INFANTIL NAS PROPOSTAS DESENVOLVIDAS

Consideramos que os trabalhos desenvolvidos nas regiões italianas de Reggio Emilia e San Miniato são primordiais para a construção das nossas propostas nas turmas multi-idades, tendo em vista que os desafios das diferentes idades geram e ampliam as possibilidades de interações, brincadeiras e experiências infantis. As palavras de Fortunati (2016) sustentam o que apresentamos nesse estudo:

A ideia de começar com o reconhecimento e a valorização do protagonismo das crianças é, portanto, somente a 'decisão' inicial; o resto deriva dela. O protagonismo das crianças – vamos começar por ele – vem da 'nova imagem' da criança-, a qual a reconhece como um sujeito 'rico': significa uma criança que é competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente engajada na criação de experiências e na construção de sua própria identidade e de seu próprio conhecimento. (FORTUNATI, 2016, p.20).

Ao assumirmos a centralidade do protagonismo e da participação das crianças no coletivo das turmas e da escola desenvolvemos 'um contexto de escuta', em que se aprende a ouvir e a narrar (RINALDI, 2016). Ou seja, nosso desafio envolve as crianças e as suas famílias, e a escuta se constitui na referência para a organização das propostas, a partir das quais narramos o que vivenciamos nesse contexto. As crianças, na exploração, descoberta e criação, são ativas e têm a possibilidade de compartilhar com seus colegas suas vivências para além do espaço escolar.

Na UEIIA, algumas práticas de encontros com as famílias já estão consolidadas como, por exemplo, os encontros com a equipe de pessoas responsáveis pela turma na qual a criança irá ingressar, antes do início do ano letivo, constituindo-se em uma possibilidade de diálogo para conhecer a família, a criança e principalmente esclarecer possíveis dúvidas que as famílias venham a ter. Além disso, o Calendário Letivo da Unidade prevê momentos de encontros com todas as famílias, nos quais são compartilhadas algumas vivências como brincadeiras entre pais e filhos.

Paralelo a isso, as turmas possuem uma preocupação em envolver as famílias nos processos vivenciados pelas crianças na escola e, neste caso, são realizadas ações, ao longo do ano letivo, que abrangem o envio de propostas a serem construídas coletivamente entre a família e as crianças e o convite para vir até a escola participar em algum momento específico. Destacamos que essas propostas são pensadas a partir das demandas de cada turma, conforme o tema que vem sendo desenvolvido no agrupamento.

Para ilustrar esse movimento, compartilhamos alguns momentos nos quais as famílias estiveram na escola. Em uma das turmas multi-idades, ao final do primeiro semestre letivo de 2016, as crianças receberam uma espécie de caderno, composto

por folhas A4 grampeadas e juntamente com as famílias foram convidadas para realizar o registro das suas férias, compondo o ‘Diário de Férias’. O intuito dessa proposta era explorar com as crianças, no retorno das férias, aquilo que elas realizaram com as suas famílias. No retorno das férias as crianças chegaram muito empolgadas, cada qual mostrando com entusiasmo o seu Diário: alguns foram construídos com fotografias, outros com textos, alguns continham desenhos das crianças e outros ainda, eram compostos por imagens recortadas de jornais e revistas.

Passado um primeiro momento de exploração dos Diários, iniciamos o trabalho de convite às famílias para reviver com as suas crianças e os demais colegas da turma algumas vivências das férias. Podemos dizer que este foi um momento muito especial, pois recebemos uma mãe que ensinou as crianças a fazer pão, um pai que construiu com a turma um jogo de futebol de botão, outro trouxe penas de galinha e fez uma peteca; também recebemos uma avó que construiu uma luneta colorida com rolinhos de papel toalha e celofane e depois a utilizamos para encontrar o carro dela no estacionamento da escola.

Em outra proposta, desenvolvida em 2017, as famílias foram convidadas a participar da vida escolar das crianças antes mesmo antes de elas começarem a frequentar esse espaço. Tratava-se de uma experiência vivida com as famílias do berçário, na qual, no momento da entrevista as famílias receberam um bloco com folhas em branco e foram convidadas a escrever nele a história dos bebês até o momento em que eles chegaram na escola, compondo um livro. Ao receber este convite algumas famílias ficaram surpresas, e perguntavam: *“mas como vou fazer isso?”*, *“o que vou escrever?”*. O grupo de professoras da turma procurou deixar as famílias à vontade para que construíssem essa história conforme os materiais que dispunham e que compartilhassem aquilo que julgassem pertinente. No momento de trazer a criança para a escola e junto com ele o seu livro, percebemos o quanto as famílias empenharam-se neste processo, utilizando fotografias, poesias, narrativas, imagens da ultrassonografia, bilhetes enviados por outros familiares com o desejo de que a criança passe bons momentos na escola, entre outros recursos. O livro de cada bebê, além de registrar a sua vida e compartilhá-la com as outras crianças, tem sido um elemento importante no processo de adaptação das crianças, pois elas têm a possibilidade de ouvir a sua história que é contada pela equipe da turma e olhar as fotografias de seus familiares.

Aproximamos nossas propostas desenvolvidas na UEIIA com a possibilidade de ação e autoria compartilhada. Com isso é possível “gerar e construir juntos novas oportunidades, alianças e relacionamentos”, afirmam Brogi e Parrini (2016, p.91), para valorizar e compreender que esse compartilhamento é necessário entre crianças e adultos que cuidam e educam.

Nesse sentido, a dinâmica que sustenta nosso trabalho é flexível, tendo em vista que em outra turma, ao longo de 2016 e nesse início de 2017, as famílias também colaboram de diferentes maneiras. Um dia uma menina de uma das turmas da escola

disse que comia cuscuz no café da manhã. As demais crianças ficaram muito admiradas, perguntando o que era cuscuz. Ela explicou, mas para a maioria das crianças não foi suficiente. Então convidamos a mãe dessa menina para vir na turma e fazer a receita para depois degustarmos na hora do almoço. Foi muito interessante, pois a mãe aproveitou e falou das suas origens no nordeste do Brasil e também de hábitos culturais e alimentares que vieram da África, e as crianças tiveram a oportunidade de colocar o torço (lenço) na cabeça para preparar a culinária e também fazer uma ‘viagem’ cultural a partir das histórias contadas pela mãe.

No final de 2016, nessa mesma turma, uma criança que estava saindo da escola para ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental disse que queria deixar uma lembrança para os colegas e equipe da turma. Foi então que ele teve a ideia de convidar o seu pai para auxiliar na construção de cata-ventos. Nesses momentos de construção as crianças faziam perguntas e sugeriram fazer um cata-vento gigante para colocar no jardim da escola. Dessa ideia surgiu a possibilidade de construirmos pandorgas com os materiais doados por outra família que também colaborou na confecção junto com as crianças. Com isso, “a distância entre as vivências das crianças e dos pais se reduz quando as escolas se mostram aptas a oferecer a ambos tempos e espaços de relação” (BROGI; PARRINI, 2016, p.100).

Essa aproximação entre criança, família e escola foi o que se percebeu também em uma experiência vivenciada em 2015, em uma turma em que as crianças estavam envolvidas nas culinárias e ao fazermos um bolo de milho na escola uma criança comentou com os colegas sobre o bolo de cenoura de sua avó, explicando como fazia e respondendo às perguntas dos colegas sobre o bolo e a avó. Convidamos então essa avó para compartilhar com a turma a receita deste bolo e vir à escola para o fazermos com a turma. Neste momento percebeu-se inicialmente o espanto das crianças em terem uma avó com eles na escola participando da proposta e sendo protagonista, e essa emoção logo deu lugar a felicidade e ao encantamento, emoções que permearam e permeiam a possibilidade de aproximação e participação das famílias no dia a dia da escola e das propostas nas turmas, o que fortalece o que Brogi e Parrini (2016) chamam de “projeto educativo compartilhado” entre família e escola.

A experiência acima citada deu origem ainda em 2015 a um projeto que objetivou a aproximação entre família e escola, de modo que todas as famílias das crianças foram convidadas a estar na turma algum dia durante o segundo semestre, compartilhando e fazendo conosco alguma culinária que o filho gostasse ou que já realizassem com ele em casa. Foram momentos em que se estreitaram os laços de confiança entre educadoras e familiares, laços que colaboram para o processo de desenvolvimento infantil.

Além desses momentos em que se possibilitou a presença física dos familiares na escola e o protagonismo destes e das crianças, outro modo pelo qual buscamos garantir esse protagonismo e buscar esta aproximação, está nos momentos em que convidamos aos familiares a participar das descobertas e criações das crianças,

estendendo estas também para casa. Um exemplo disso foi uma experiência em 2017 em uma turma da Unidade, em que algumas crianças tiveram a curiosidade em saber sobre as baleias, o motivo de serem tão grandes e o que comiam para serem assim. Compartilhamos essas questões com os familiares, organizando com as crianças um questionário, que elas levaram para casa e responderam junto com os pais. Sorteamos o nome das baleias que iríamos pesquisar e cada criança e familiar pesquisou sobre um dos animais, compartilhando os resultados de sua pesquisa em forma de desenho, texto, ou mesmo construindo a baleia e nos falando sobre o que encontrou em sua pesquisa. Todas essas formas de participação da família no contexto da escola, seja com a presença física ou de outro modo, *são essenciais para as crianças e para a escola.*

É importante destacar que, além deste movimento de buscar a escuta das crianças, e garantir que elas e suas famílias sejam protagonistas no trabalho desenvolvido na Unidade, também é essencial o respeito ao ritmo e à disponibilidade de cada criança e cada família. Buscamos garantir isso na UEIIA, tanto em nossas práticas como nos momentos de formação com a equipe escolar, considerando que nem todas as crianças e famílias precisam participar e participar da mesma maneira das propostas. Esta singularidade é importante para que possamos compreender e valorizar, além do protagonismo e da participação das crianças e das famílias, a diversidade presente no contexto social e educativo que envolve as crianças, pois:

É o respeito pela singularidade e pela diversidade de cada indivíduo, criança e dos pais que torna possível construir a indisponível confiança mútua para atravessar as experiências, acreditando que nada se perde, mas sim se enriquece ao estar em relação com o outro. Só assim podemos contruir uma aliança entre educadores e as famílias, capaz de promover uma visão construtiva e sistêmica do processo evolutivo de cada criança. (BROGI e PARRINI, 2016, p. 92-93)

Assim, a partir da escuta, planejamento e registro das propostas, buscamos construir um referencial de trabalho que considere as vivências da infância, a valorização do protagonismo, autonomia nos agrupamentos multietários, favorecendo a participação das crianças e suas famílias.

Nesse sentido, o registro das propostas e a documentação pedagógica são um importante instrumento de diálogo com as famílias (PAGNI, 2016). As famílias têm a oportunidade de acompanhar o dia a dia da escola ao estarem conosco e também através dos registros fotográficos, desenhos, pinturas, construções bi e tridimensionais realizados pelas crianças e expostos na escola, acompanhados da descrição de como surgiram tais criações, como foram os diversos processos de construção e criação, bem como o que as professoras observaram desses momentos para o grupo de crianças.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as situações acima compartilhadas, percebemos o quanto as famílias sentiram-se importantes, valorizadas e principalmente, sentiram-se parte do processo educativo das crianças. Percebemos o quanto foi importante para as crianças perceber as famílias próximas, participantes e colaboradoras na escola. E ainda, tais propostas fizeram e fazem com que as famílias conheçam o cotidiano da escola, deparando-se com os desafios e as conquistas enfrentadas diariamente, o que corrobora para a afirmação de uma concepção de escola infantil como espaço de vida, que complementa a ação educativa da família, distante da ideia de trabalho assistencialista ou compensatório.

Práticas como essas não limitam a presença da família apenas em datas comemorativas, onde, por exemplo, as crianças são organizadas para realizar uma apresentação aos pais no dia dos pais, gerando, muitas vezes constrangimentos às famílias que possuem outros tipos de organização, ou indisponibilidade de tempo para estarem presentes naqueles momentos.

Buscamos uma continuidade nas propostas compartilhadas com as famílias, o que possibilita que as famílias possam participar e propor vivências em diferentes momentos do ano, assim, aquelas que não tiveram condições, em função do seu trabalho, de participar em um momento são e serão bem vindas para participar em outro. Essa dinâmica relacional, por ser flexível, possibilita que a participação seja ampliada e com isso o diálogo com as famílias fica mais intenso, sustentando e fortalecendo a articulação da nossa intencionalidade educativa com as famílias.

No caso da construção do livro na turma de berçário uma das mães, inclusive, comentou: *“profe, quando eu sentei para fazer o livro dele, parece que eu voltei à minha infância, porque comecei a pintar e a deixar tudo bem colorido, não sei se fiz certo”*. Neste caso não existe o certo e o errado, mas existe o envolvimento dos membros familiares, se para esta família o que motivou o envolvimento foram as lembranças de uma infância vivida, talvez para outras famílias, os motivos tenham sido tantos outros e isso revela a riqueza da participação das famílias na Unidade.

Tivemos casos em que as famílias não conseguiram participar das propostas e nestes momentos procurávamos respeitar os motivos que eram apresentados, mas, principalmente, orientávamos a conversar com as crianças sobre a impossibilidade de estar presente, ou auxiliávamos as famílias a pensar alternativas para se fazerem presentes, trazendo fotos, vídeos, materiais, outros modos de colaborar com a turma e a escola.

Assim, podemos dizer que o envolvimento das famílias tem sido cada vez maior, enriquecendo e qualificando o trabalho desenvolvido na Unidade, sentindo-se parte e não “à parte” do que é desenvolvido com as crianças. Colaborando, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma proposta educativa de escuta e respeito à cada grupo familiar e à sua diversidade social, econômica e principalmente organizacional, entendemos que tais experiências podem ser inseridas no campo do protagonismo

dos sujeitos na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre o Direito da Criança. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em 02 abril 2017.

BROGI, A.; PARRINI, C. Participação e educação: construir confiança, experiências e saberes junto às famílias. In: FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo possível. Itália: Edizioni ETS, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FORTUNATI, A. Protagonismo das crianças e educação. A experiência de San Miniato e as ideias da Pedagogia de Malaguzzi. In: FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato, Edizioni ETS, 2016.

MOSS, P. Prefácio à edição inglesa. In: FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PAGNI, B. Olhar para o futuro através da memória: projetar, documentar e refletir sobre as experiências. In: FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato, Edizioni ETS, 2016.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

TOGNETTI, G. Começando pelos bastidores: A complexa articulação da intencionalidade educativa. In: FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato, Edizioni ETS, 2016.

REFLEXÕES ACERCA DA AGRESSIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Viviane Barrozo Manfré

Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – SP.

Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – SP.

RESUMO: A pesquisa em questão enfoca tema recorrente no que se refere à socialização na educação infantil: a agressividade. Tendo em vista que as crianças ao se depararem com a experiência escolar podem passar por conflitos e tensões diversas, constituindo a agressividade não raras vezes expressões decorrentes, busca-se investigar o impacto de atividades lúdicas aos estados emocionais de uma criança com a intenção de contribuir às suas relações sociais. A pesquisa é realizada com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como referencial as teorias de Aberastury, Moyles e Winnicott. Análises preliminares indicam que a criança investigada, inicialmente, utilizou as atividades lúdicas para dar vazão à agressividade, expressar sentimentos e necessidades e mostrar que precisa de proteção/apoio para

enfrentar algumas dificuldades. No momento atual tem utilizado o brincar como enfrentamento a estas dificuldades com o suporte/apoio da pesquisadora.

PALAVRAS-CHAVE: Agressividade. Desenvolvimento Emocional. Escola.

ABSTRACT: The research in question focuses on the recurrent theme of socialization in early childhood education: aggressiveness. Considering that children when faced with the school experience can go through conflicts and tensions, and aggressiveness is not uncommon expressions, we seek to investigate the impact of play activities on the emotional states of a child with the intention of contributing to their social relations. The research is carried out based on the assumptions of the qualitative research, of the type of case study, having as reference the theories of Aberastury, Moyles and Winnicott. Preliminary analyzes indicate that the investigated child initially used play activities to vent aggression, express feelings and needs and show that he needs protection / support to face some difficulties. At the present time, she has used play as coping with these difficulties with the support / support of the researcher.

KEYWORDS: Play. Emotional Development. School.

1 | INTRODUÇÃO

Tendo em vista os diversos aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, destacamos neste trabalho a questão das relações interpessoais em sala de aula. Sobretudo na educação infantil, em que a criança teoricamente sai do núcleo familiar primário e passa a se relacionar com o grupo escolar, é comum e característico do momento passar por dificuldades de relacionamento em sala de aula, tais como a apatia, inibição e a agressividade. Não obstante a agressividade tenha raízes diversas, muitas vezes constituindo resultado de vários fatores (WINNICOTT, 2005), é fato que a criança, ao viver a experiência escolar, passa por situações novas, não corriqueiras, podendo ser a agressividade expressão desse novo momento, uma forma de agir diante de situações conflituosas com as outras crianças ou mesmo com o professor. Isso ocorre porque a agressividade é sentida com muita intensidade pela criança nessa fase e, assim como todas as aquisições, necessita ser trabalhada.

Muitos professores, apesar de considerarem a interferência dos aspectos emocionais em sala aula, se restringem às especulações em torno da determinação das origens da agressividade, como forma velada de desresponsabilização. O fato é que a escola precisa representar um ambiente em que à criança seja possível o desenvolvimento integral incluindo, portanto, as questões que envolvem as relações interpessoais.

Como o desenvolvimento social perpassa diretamente o desenvolvimento emocional, o brincar - atividade que permeia grande parte da vida das crianças da educação infantil - se apresenta, em decorrência de várias funções que pode assumir (MOYLES, 2002), como uma possibilidade de trabalho com as emoções. Para Aberastury (1992) o não brincar pode levar a transtornos emocionais ou ser o resultado destes, podendo alterar o desenvolvimento emocional da criança. Por isso é importante que o professor conheça a importância do brincar ao desenvolvimento emocional, de forma a incluir o brincar na rotina escolar.

Segundo Winnicott (1982) o brincar é fundamental para a criança, visto que ele pode possuir significados diferentes e ser utilizado com objetivos diversos por ela, isto é, de acordo com suas necessidades de desenvolvimento. Ao considerarmos o aspecto emocional o brincar aparece como forma de comunicação de sentimentos - algo muito difícil à criança conseguir fazer verbalmente nesse momento do desenvolvimento - e resolução de questões importantes à socialização da criança, em um espaço intermediário entre a realidade e a fantasia. Winnicott (1982) conclui: “a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais.” (WINNICOTT, 1982, p. 163).

É importante, neste contexto, que o adulto oportunize condições para que a brincadeira aconteça sem julgamentos e sem interrupções, para que os benefícios do brincar se façam presentes, isto é, a criança precisa se sentir livre para empregar o

brincar da forma que necessita em dado momento.

Considerando as contribuições do brincar ao desenvolvimento emocional e social, a pesquisa tem por objetivo trabalhar com uma criança da educação infantil que apresenta manifestações agressivas intensas e analisar como se materializam tais contribuições.

2 | METODOLOGIA / DESENVOLVIMENTO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas observações, entrevistas com pais e professora e atividades lúdicas com a criança participante. A pesquisa foi iniciada no segundo semestre de 2016, em uma Escola Municipal de Educação Infantil do interior de São Paulo, que atende crianças em período integral. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCT – Unesp (Processo nº 045860/2014).

A criança participante é do sexo masculino e tem quatro anos de idade. Foi encaminhada a participar da pesquisa pela professora, que relatou manifestações excessivas de agressividade “com e sem motivos”, o que dificultava muito os relacionamentos em sala por envolver gritos e diversos tipos de ataques físicos e verbais na maior parte do tempo.

A primeira etapa do projeto consistiu na realização de uma reunião com a professora e pais do aluno envolvido. Nesta reunião, coordenada pelas gestoras da escola, a orientadora da pesquisa apresentou a proposta aos pais, que aceitaram prontamente a participação do filho. Na ocasião a pesquisadora que trabalharia com a criança conheceu seus pais, coletou a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e realizou uma entrevista, com questões semiestruturadas, com intenção de conhecer melhor a criança, seus antecedentes na escola, características de suas relações familiares e com a escola.

Após a entrevista a pesquisadora realizou observações da criança em sala de aula e durante o intervalo, coletando dados sobre sua forma de se relacionar com as demais crianças da classe e com a professora. Posteriormente fez a entrevista com a professora no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Os encontros lúdicos com a criança datam do segundo semestre de 2016, assim que houve o retorno das férias escolares. Os encontros são realizados individualmente, uma vez por semana, e duram em torno de cinquenta minutos. Estes ocorrem na própria unidade escolar, durante o período de aula, sendo realizado na biblioteca escolar - espaço revitalizado pelos alunos do Curso de Pedagogia da Unesp. Desta forma, não raro, a criança participante da pesquisa se interessa, também, pela literatura infantil.

A pesquisadora disponibiliza durante os encontros lúdicos na biblioteca duas caixas, que contém diversos brinquedos comuns, selecionados de acordo com a

faixa etária da criança (ABERSTURY, 1982). Os brinquedos são levados à escola como em um sistema de brinquedoteca itinerante. A criança tem autonomia para escolher qual brincadeira quer desenvolver bem como os brinquedos que utilizará. Trabalha-se no projeto com o brincar espontâneo, no entanto, se a criança convida, a pesquisadora participa de suas brincadeiras. Em geral tal convite ocorre depois que a criança desenvolve um laço afetivo com a pesquisadora, estabelecendo uma relação de confiança.

Neste contexto, a pesquisadora apresenta um olhar atento aos brinquedos que a criança escolhe e às brincadeiras que realiza, sensibilizando-se aos sentimentos e dificuldades relacionais manifestados nesses momentos. Em suma, a criança teatraliza suas experiências e impressões sendo possível conhecer um pouco sobre ela e trabalhar de forma a auxiliá-la. Os dados coletados são cotejados e analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir será apresentado o caso de uma criança que aqui chamaremos de João (nome fictício). Os dados apresentados são parciais, uma vez que os encontros lúdicos estão em andamento.

No primeiro encontro a criança foi logo pegando os brinquedos, não se mostrou receosa em abrir as caixas, uma vez que teve sua curiosidade despertada. Era bastante comunicativo e convidou a pesquisadora a participar das brincadeiras. De início explorou todos os brinquedos de uma vez, com muita pressa, assim como agia em sala de aula.

No segundo encontro percebeu a existência da imagem de um lobo - remetendo à história de Chapeuzinho Vermelho - na parede da biblioteca, demonstrando certo incômodo. Um tempo depois pegou o serrote de plástico e começou a “serrar os pés do lobo”. Essa foi a brincadeira preferida do encontro, na qual foi possível dar bastante vazão à agressividade.

No encontro seguinte já chegou à biblioteca procurando pela imagem do lobo. Se escondia atrás da “casinha dos três porquinhos” (casinha de fantoches) para tentar atirar brinquedos no lobo. Na sequência pegou o serrote de plástico e “serrou” a cabeça da pesquisadora, sem verbalizações. Todas as atividades eram realizadas muito rapidamente.

A pesquisadora percebeu que quando a criança se escondia atrás da “casinha dos três porquinhos” esperava que ela o protegesse ou oferecesse um suporte, para que ele pudesse “enfrentar” o lobo. Frequentemente solicita à pesquisadora que se esconda com ele atrás da casinha e, antes que “ataque” o lobo, fica sob proteção da primeira. João demonstra querer enfrentar a dificuldade e tem iniciativa para isto, porém, demonstra precisar de um apoio.

João brinca também com os instrumentos de médico, ouvindo os batimentos cardíacos da pesquisadora e dando injeção nela; brinca com o quebra-cabeça, de colorir desenhos e com os animais de borracha que estão presentes nas caixas, simulando “lutinhas”.

Além disso, o garoto manuseia diversos livros que estão presentes na prateleira da sala, mas não solicita a contação da história. A pesquisadora observa que ele quer o livro, porém, com a intenção de contar sua própria história. Utiliza os livros como instrumento para ter a oportunidade de falar sobre sua vida, as coisas de que gosta, as que desagradam. Essas histórias contadas pelo garoto geralmente vão ao encontro de seus medos, receios ou aspectos fantasiosos, algo muito próprio à idade. A tendência é a de que as histórias mostrem a presença de tensões internas, as quais ele tenta enfrentar por meio da imagem do lobo, solicitando ajuda da pesquisadora por intermédio do brincar.

João tem se interessado também por consertar com o martelo uma ponte (construída com peças do quebra-cabeça) e de mobiliar uma grande casinha de madeira que se encontra na biblioteca. Depois que a casinha está “arrumada” ele literalmente introduz a cabeça dentro dela e diz que irá dormir/descansar porque tinha trabalhado muito consertando a ponte. Percebe-se que a criança mostra, de forma simbólica, um cansaço após enfrentar o lobo, isto é, seus conflitos emocionais.

Ao deitar com a cabeça na casinha a criança parece buscar o colo de alguém, de descansar, protegida no seio do seu lar. Realiza a fantasia de ter um espaço silencioso, no qual seja possível descansar. Em geral, nas escolas de educação infantil, a partir dos 4 anos o horário do sono desaparece da rotina, além disso, a existência de irmãos menores traz um pouco de incômodo ao sono da criança, afetando seu humor. As lutas que trava com as outras crianças na escola, também, o deixa desgastado.

João, em um dos encontros lúdicos, pegou um brinquedo que simboliza uma onça e disse que se tratava de sua mãe. Ele seria o tigre e afirmou que ambos iriam “pegar” os outros animais. Na sequência começou a representar atos hostis da onça contra uma girafa, pegou o boi (que representava a si próprio) e disse que ele havia matado a onça.

Todas as vezes em que faltam alguns minutos para finalizar as atividades lúdicas e retornar à sala de aula, a pesquisadora solicita à criança que guarde os brinquedos nas caixas. Todavia, a criança não tem atendido tal pedido e, assim ela começa a guardar os brinquedos a criança os retira da caixa. Quando o garoto retira os brinquedos da caixa está demonstrando o desejo de não interromper a atividade, bem como a necessidade de imposição de limites.

Em relação a essa primeira situação, na qual há a recusa em interromper a atividade, a pesquisadora tem reiterado ao garoto de que na próxima semana, no mesmo dia e horário, eles retornarão àquele mesmo local para continuar a brincar, ao que o garoto não parece confiar muito. Nesta perspectiva estamos trabalhando com a confiança. Com relação à segunda situação, trabalharemos com a criança questões de

limites e, também, com a comunicação. Na biblioteca ele será estimulado a conversar com a pesquisadora sobre os motivos pelos quais não quer que os brinquedos sejam guardados, expressando seus sentimentos. A pesquisadora se disporá a ajudá-lo a guardar os brinquedos.

Em sala de aula, da mesma forma, está sendo orientado ao garoto que antes de “bater” em algum colega por qualquer ou nenhum motivo, ele precisa parar, conversar, seja com o próprio colega e/ou com a professora, informando sobre a situação, isto é, está sendo estimulado a tentar resolver os conflitos sem puxar os cabelos de ninguém ou dar chutes. Da mesma forma será orientada a professora a mediar essas situações e orientá-lo na percepção de seus sentimentos, mostrando que há outras formas de resolução desses impasses.

Como se trata de uma criança de quatro anos de idade é possível que não utilize muito a comunicação para resolver as situações, sobretudo quando, por motivos diversos, não costuma passar por processos de contenção nos espaços em que vive ou então não observa práticas em que o diálogo seja utilizado. Dessa forma, cabe à escola orientar a criança acerca da importância do diálogo e, a professora, observando algum conflito entre as crianças, trabalhar na mediação. Algo frequente e que nada auxilia as crianças no desenvolvimento da socialização nesta faixa etária é deixar que “elas mesmas se resolvam”. As crianças precisam de modelos, ser orientadas sobre formas construtivas de resolução de conflitos, para que posteriormente e, a seu ritmo, coloquem em prática.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

João tem encontrado nas brincadeiras a possibilidade de trabalhar sentimentos e tensões pelas quais esteja passando, repetindo no brincar as situações pelas quais passa, trabalhando com dados da realidade e, ainda, se divertindo. Portanto, o brincar é uma atividade privilegiada ao desenvolvimento emocional e é inerente a criança, logo esta precisa ter oportunidades e ser estimulada a brincar no lar e na escola.

Como pode ser observado não é necessário que seja um brincar estruturado, com claros objetivos educacionais, assim como aponta Moyles (2006) ao se referir à prática na escola. Tampouco se refere àquele brincar que os professores autorizam quando as crianças aguardam as demais concluírem as atividades. Refere-se ao brincar espontâneo, em que haja um adulto que as observem, que utilizem esse momento para conhecê-las melhor e refletir formas de trabalharem com elas em sala de aula.

As conclusões finais acerca da investigação da influência dos encontros lúdicos à agressividade em sala de aula constituirá parte da pesquisa ainda em desenvolvimento. Porém, temos indícios de que a criança se sentirá mais fortalecida ao longo do tempo, mais segura, tendendo a se responsabilizar gradualmente pela agressividade, amparada por quem cuida de sua formação.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. 2 ed. Porto Alegre: Artemed, 1992.

MOYLES, J. R. et al. **A experiência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre a educação infantil e anos iniciais. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YOGA EDUCACIONAL E CURRÍCULO – BREVE ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

Kênia Kemp

Centro Universitário UniMetrocamp – Wyden,
Curso de Pedagogia.
Campinas, SP.

RESUMO: Apresenta uma revisão bibliográfica sobre a yoga educação infantil, seu atual estágio no Brasil e a influência de similares na França e Estados Unidos. Mostra o crescimento do interesse por parte de profissionais egressos de cursos de formação de professores e suas metodologias. Debate sua inclusão nos currículos escolares para o desenvolvimento de habilidades e competências presentes na BNCC como estratégia que visa o bem estar infantil e a adequação à atuais demandas interculturais. Compromete a yoga educação no Brasil com os conceitos de educação integral e de uma sociedade multicultural.

PALAVRAS CHAVE: Yoga; educação integral; interculturalidade; currículo.

ABSTRACT: It presents a bibliographical review on yoga early childhood education, its current stage in Brazil and the influence of similar in France and the United States. It shows the growth of interest by professionals graduating from teacher training courses and their methodologies. Discusses its inclusion in school curricula for the development of skills

and competences present at the BNCC as a strategy for child well-being and adaptation to current intercultural demands. It commits to yoga education in Brazil with the concepts of integral education and a multicultural society.

KEYWORDS: Yoga; integral education; interculturality; curriculum.

1 | INTRODUÇÃO

Conduzir práticas de yoga no contexto escolar tem se transformado em um recurso que atrai um numero crescente de educadores desde a criação do movimento do RYE (*Recherche sur le Yoga dans l'Éducation*) em 1978 na França. A disseminação do yoga escolar se encontra na esteira da crescente atração pelo Yoga em sua vertente adulta por todo o mundo. Em ambos os casos, o interesse acadêmico acompanhado de pesquisas científicas amplia o campo dos contatos multiculturais dessa antiga tradição oriunda da Índia para a produção de conhecimento. Ainda, insere-se em uma instituição dominada pela monocultura, como é o caso da educação formal.

O debate sobre o multiculturalismo na educação brasileira permite recortes que vão desde nossa formação multiétnica até as formas de inserção nos fluxos culturais pós-

modernos, onde pode-se situar o foco dessa pesquisa. A disseminação global do Yoga moderno encontrou no Ocidente um campo fértil de apropriações e usos que permitiu, face às necessidades de nossas próprias culturas, deslocar as “aulas de yoga” para dentro do ambiente educacional. Aí seus objetivos transcendem a esfera da tradição do autoconhecimento e da promoção da saúde, compondo o repertório de estratégias para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem e das relações interpessoais entre discentes e entre esses e os professores. Trata-se portanto de uma prática laica e que tem apresentado resultados positivos para esses propósitos apresentados. Esses resultados ainda não podem ser considerados suficientemente confiáveis da perspectiva das metodologias utilizadas e da abrangência dos universos pesquisados, entretanto o que chama mais atenção é a avaliação positiva de sua presença nas escolas, tanto por parte das equipes de professores quanto dos alunos.

No Brasil há duas representações acadêmicas dedicadas ao yoga escolar infantil, sendo a primeira na Universidade Federal de Santa Catarina que resultou de sua participação nas duas Conferências Internacionais de Yoga, realizados em Florianópolis em 2001 e 2002, segundo Arenaza (2002, p.17). O segundo núcleo brasileiro encontra-se na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) de Bauru, em parceria com a Secretaria Municipal (Costa *et al.*: 2015, p.2) que se desenvolveu a partir da necessidade do programa de formação continuada para professores.

O núcleo catarinense conta com a oferta das disciplinas Yoga na Aprendizagem I e II abertas a todas as licenciaturas daquela Universidade desde o ano de 2004. Já o núcleo paulista articula-se em torno da proposta da formação continuada cujos resultados abrangem a participação de discentes e docentes Congressos e demais eventos, além da publicação de artigos e da produção de material didático.

Propor práticas de yoga na escola infantil, surge constantemente como uma ferramenta de bem estar ou enquanto um trabalho psicoemocional cujos benefícios afetam diretamente as relações interpessoais para o aprendizado, mas apenas tangencialmente como estratégia educativa para uma sociedade multicultural. Apesar de alguns autores como Foletto (2015, p.21) e Silva (2013, pp.2-19) mencionarem tal perspectiva, há uma carência de aprofundamento conceitual que permita uma compreensão desse recorte de forma mais abrangente. Para isso, propõe-se a abordagem de educação *intercultural* de acordo com Candau (Moreira e Candau: 2008, p.23), que é compreendida como voltada para “a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais” que permita a emergência de um “projeto comum” dentro do qual não se suprime diferenças, ou tampouco apenas ressaltam-nas, mas antes permite-se que sejam dialeticamente equacionadas.

A interculturalidade então, refere-se a um posicionamento perante o debate sobre as relações multiculturais, tangenciando questões como a proposta de esfera pública no conceito do liberalismo como explicada por Habermas, ou ainda da possibilidade

de coesão social na pós-modernidade ocidental, onde a exaltação das diferenças individuais ameaça propostas de universalidade em qualquer ordem que possa vir a assumir. Tem relação em última instância, com a formação de valores de pertencimento, cidadania e uma ética de relacionamentos que permitam aos sujeitos compreenderem as manifestações socioculturais atualmente dentro de um quadro complexo de disputa por legitimidades, direitos e espaços sociais.

Tal debate não está ausente das bases legais da educação infantil, cujo documento mais recente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) leva adiante orientações presentes nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Neste último, a “Pluralidade Cultural” característica da sociedade brasileira, surge como cenário atrelado a desigualdades socioeconômicas, consistindo em um desafio educacional a perspectiva de soluções para relações sociais menos discriminatórias (PCN, p.19). A crescente incorporação de uma tradição cultural oriunda da Índia como é o yoga, e cujo avanço do mercado por um lado, e o reconhecimento como patrimônio histórico da humanidade pela Unesco em 2016 por outro, tem revelado que há uma tensão inerente ao seu campo.

O debate sobre a complexidade das relações multiculturais na educação, a um mesmo tempo revela fragilidades na formação de professores, como aponta para os avanços da discussão acadêmica em uma proliferação de artigos. Assim, há um nítido descompasso entre o enfrentamento cotidiano nas salas de aula públicas e privadas da educação infantil, onde a compreensão hegemônica do senso comum prevalece e folcloriza a pluralidade cultural, em um esforço nítido de naturalização das diferenças; e por outro lado um notável avanço na produção de uma literatura pedagógica comprometida em todos os sentidos com a educação emancipatória, integral e crítica.

Nota-se atualmente a dificuldade dos educadores desde o ponto de vista da mera compreensão de identidade, ou ainda de cultura nacional. Equacionar o “mito das três raças” fundantes, paralelamente ao processo histórico de constituição da educação brasileira como eurocêntrico, onde soma-se ainda mais tarde a globalização e a emergência da hegemonia norte-americana como padrão. Traduzir os sentidos da escola como projeto do poder liberal e neoliberal na perspectiva das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Pontuar em todos esses aspectos o recrudescimento dos conflitos entre poder e identidade presentes nos movimentos sociais e novas expressões da sociedade civil. Nada disso parece uma tarefa simples para que uma formação que tem oscilado entre a necessidade de atender diretamente à infância e suas respectivas famílias, dentro das expectativas do senso-comum sobre o papel da educação, e a que se pretende articulada e comprometida com a conquista de espaços institucionais sejam da educação formal como da não-formal.

Apesar disso, o uso do yoga escolar infantil tem avançado sobremaneira e tem se tornado evidente sua recorrência no cenário educacional mundial e nacional. Por se tratar de uma prática não convencionalmente utilizada no contexto escolar, torna-se necessária a discussão mais sistematizada em termos da criação de um campo

acadêmico legitimado entre os pares de forma a incorporar valores, metodologias e técnicas pertinentes à educação em seu potencial multicultural. Além disso e paralelamente, é evidente que independente da existência de propostas efetivas que comprometam seu uso com a base legal da educação brasileira através da vinculação a propostas curriculares, as tendências de seu crescimento mundialmente podem gerar modismos nos ambientes escolares. Portanto, urge uma apropriação crítica que se valha dos avanços acadêmicos concernentes à discussão sobre identidade, currículos escolares e relações de poder, uma vez que em países como os Estados Unidos por exemplo, tem avançado sobremaneira o mercado de yoga educacional.

2 | YOGA ESCOLAR NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Semprini (1999, pp.85-88) em seu texto aponta a existência de um embate entre uma epistemologia monocultural e outra multicultural. Baseado em estudiosos, ele aponta sete preceitos epistemológicos da monocultura, que seriam: 1. a realidade existe independentemente das representações humanas; 2. a realidade existe independentemente da linguagem; 3. a verdade é uma questão de precisão de representação; 4. o conhecimento é objetivo; 5. a redução do sujeito às suas funções intelectuais e cognitivas; 5. uma desvalorização dos fatores culturais e simbólicos da vida coletiva; 6. a crença na base biológica do comportamento e, 7. Orgulho pelas conquistas do pensamento ocidental.

O autor aponta ainda (*idem*: 83-84) quatro aspectos principais de uma epistemologia multicultural resultante da “virada epistemológica” que, nos anos 1920 fez emergir uma crítica radical aos paradigmas dualista e realista, e que seriam portanto baseados nas afirmações que seguem: 1. a realidade é uma construção; 2. as interpretações são subjetivas; 3. os valores são relativos; 4. o conhecimento é um fato político.

Em vários aspectos como colocados por Semprini, a tradição do yoga e sua vertente escolar desafiam de forma emblemática a epistemologia monocultural, inserindo-se como um verdadeiro desafio à “assimetria de poder”, como menciona Candau (*op.cit*) e imposta nos ambientes escolares pela hegemonia do paradigma realista e dualista por ela representada. Se tomarmos como exemplo os nomes das posturas psicofísicas ensinadas pelo yoga, chamadas *asanas*, veremos que muitos nomes desafiam a percepção infantil sobre a realidade pois fazem referencia à natureza e representados pela linguagem corporal humana. Assim, temos a postura do “cachorro olhando para baixo”, a “cobra”, a “árvore”, ou a “ponte”. As funções intelectuais e cognitivas dos sujeitos estão intimamente dependentes de outros âmbitos que compõe o ser humano como o controle das emoções, a capacidade de perceber e controlar o fluxo de pensamentos gerados pela consciência através da meditação, e o foco nas tarefas através de uma disciplina moral que tem origem na disciplina do

corpo como instrumento do conhecimento.

Assim, percebe-se uma nítida quebra de paradigma realista e dualista. No que respeita a realidade física, animais e objetos são ressignificados através da linguagem que se inscreve no corpo. O dualismo é desafiado no momento em que corpo e mente não são apresentados às crianças como categorias distintas. A visão êmica de mundo a partir das fontes do yoga exigem portanto uma nova construção de realidade a partir da subjetividade dos praticantes que necessitam relativizar noções pré-construídas de mundo. Torna-se portanto um ato político, deslocando a supremacia eurocêntrica e monocultural predominante nos currículos escolares infantis.

O ensino do yoga escolar portanto guarda como potencialidade uma verdadeira experiência na qual os quatro aspectos da virada epistemológica multicultural apontadas por Semprini (*op.cit*) se realizariam, revertendo em aspectos importantes a assimetria de poder nos ambientes escolares (CANDAUI, *idem*).

Portanto praticar *asanas*, exercícios respiratórios e meditação são tecnologias culturais de natureza bio-psico-social da antiga Índia, que apresentam-se como uma alternativa à docilização dos corpos e ao ambiente de vigilância disciplinar institucional característicos das escolas, no sentido foucaultiano. É inegável que estamos lidando com uma outra epistemologia, e não apenas com uma solução criativa e “da moda” para apresentar como elemento disciplinador e/ou facilitador na produção de resultados avaliativos positivos para as crianças.

Para ilustrar esse pensamento, basta retomar a publicação de um dos mestres do yoga, T.K.V. Desikachar que afirma (2006, p.52) não ser possível separar na prática o corpo do movimento, pois entende-se que “a qualidade da respiração é extremamente importante, pois expressa nossos sentimentos”. Ela é propriamente o ponto de encontro entre “o corpo interior e o exterior”. Ao praticar as posturas conscientes da respiração, e tornando-a cada vez mais profunda, duradoura e calma afasta a possibilidade de movimentos repetidos mecanicamente. Além disso, requer atenção ao próprio corpo, e não ao dos outros. Trata-se de uma prática que integra corpo, respiração e mente possibilitando experiências profundas e íntimas, permitindo um autoconhecimento e não uma forma de exibição.

Em yoga, tenta-se em todas as ações ser o mais atento possível em tudo o que se faz. Yoga é diferente de dança ou teatro. No yoga, não estamos criando algo para os outros assistirem. Quando fazemos *asanas-s*, observamos o que estamos fazendo e como estamos fazendo. (...) O praticante é o observador e o objeto de observação ao mesmo tempo. (DESIKACHAR: 2006, p.59)

Trazer às crianças essa experiência, vai de encontro a todos os “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil” (BNCC, 34) que seriam: “conviver” que requer ampliar o “conhecimento de si”; “brincar” que requer ampliar e diversificar o acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, cognitivas, sensoriais entre outras; “participar” que requer o desenvolvimento de

diferentes linguagens e elaborando conhecimento; “explorar” diferentes movimentos, emoções e assim por diante; “expressar” suas próprias necessidades, que requer autoconhecimento; “conhecer-se” através de diversas experiências e linguagens que permitam a construção da identidade pessoal. A experiência com a prática do yoga escolar pode e deve ser orientada portanto, não para um mero aperfeiçoamento nas técnicas de posturas corporais, mas para os aspectos que permitem o desenvolvimento pleno e integral das crianças a partir da compreensão de seus próprios sentimentos.

Isso ocorre de fato quando durante a prática tem que se lidar com a frustração de não “conseguir” fazer uma postura, ou com os estados de excitação e ansiedade para permanecer em quietude. Em nenhum momento o objetivo do yoga se projeta no sentido da “perfeição” das posturas ou comandos, e sim nessa experiência de olhar para si. É o cultivo de uma consciência de si.

Apesar de se encontrar atualmente dividida em muitas escolas e mestres que propõem métodos distintos, os oito passos definidos por Patanjali (IYENGAR: 2016, pp.35-6) prevalecem como finalidade primordial dessa antiga tradição. São eles: 1. *yama*, ou mandamentos morais universais; 2. *nyama*, ou autopurificação por meio da disciplina; 3. *āsana*, ou posturas; 4. *prāṇāyāma*, ou controle rítmico da respiração; 5. *pratyāhāra*, recolhimento dos sentidos e objetos externos; 6. *dhāraṇā*, ou concentração; 7. *dhyāna*, ou meditação; 8. *samādhi*, ou o estado de supraconsciência da meditação profunda.

Nas aulas de yoga conduzidas normalmente, conhecidas pelas práticas dos exercícios psicofísicos do *Hatha Yoga*, há preocupação em promover aos iniciantes momentos de quase todos os oito estágios. Ao trabalhar a flexibilidade do corpo, o intuito não é apenas ser capaz de demonstrar uma capacidade física superior, mas antes promover estados psíquicos de flexibilidade perante as situações enfrentadas no dia-a-dia. Ao trabalhar a respiração, pode-se promover estados que acalmam os pensamentos, ou ainda que trazem determinação para o praticante seguir adiante, pois aquece o corpo. Enfim, a prática do yoga gira em torno de produzir indivíduos éticos (1.); capazes de promover resiliência, perseguir objetivos e compreender valores (2.); saudáveis em sua morada psicofísica e conscientes das regras sociais (3.); conscientes de seus estados emocionais e preparados para o autocontrole (4.); com capacidade de introspecção e autoconhecimento (5.); capazes de manter presença, foco e estabilidade de suas capacidades mentais (6.); preparados para compreender o sentido de todas as tarefas anteriores (7.), e da próxima, através do cultivo do silêncio e da quietude; se constituírem como indivíduos que compreendem a capacidade de transcendência humana incorporando significados profundos a sua vida (8.).

O desenvolvimento de metodologias voltadas à infância no contexto escolar não deve abrir mão de todos os aspectos ressaltados, com o risco de se tornar um mero artifício de diversificação das atividades normais de aulas ou mesmo um exercício físico. Daí a importância do avanço nas discussões acadêmicas que permitam o atrelamento das metodologias aos documentos legais da educação brasileira.

A proposta de sua inclusão nos currículos da educação infantil deve ser um passo inicial de um longo processo de onde podem emergir propostas, pesquisas cujos resultados reorientem decisões e metodologias, mediação institucional capaz de promover contatos e trocas de informações aos professores e escolas.

Reforçando a discussão colocada por Candau (2008), espera-se que em seu processo de desenvolvimento no Brasil, o yoga educação seja uma legítima ferramenta de relações de interculturalidade dentro da qual se projete a perspectiva de direitos humanos, bem como o respeito e a preocupação com a educação integral de nossa infância. Ou como bem colocam outros autores

Assim, cabe ao sistema educacional entender o pluralismo, buscar sua liberdade cultural sem preconceitos com postura crítica e, por meio de um currículo multicultural, conciliar a identidade nacional com a presença de um mundo globalizado. Um currículo multicultural pode harmonizar os conhecimentos comuns a todos com as particularidades culturais de cada grupo, enfrentando a contradição entre a igualdade e as desigualdades sociais e culturais. (Teixeira; Bezerra: 2007, p.57)

Nesse momento em que a discussão sobre as políticas educacionais e os novos documentos de base legal que orientam nossa educação, como a BNCC, cuja implantação mobiliza a sociedade civil e as entidades representativas da educação, pode-se apontar para a necessidade de uma maior articulação entre os atores sociais e instituições envolvidas com o campo da yoga educação.

Considerando que “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” (FERNANDES DA SILVA JR.: 2016, p.93), é necessário avaliar até que ponto a adoção do yoga escolar corresponde a um processo de conquista de legitimidade do yoga no Ocidente. Ou seja, mesmo com a crescente validação de seus resultados no meio científico, como é possível perceber no estudo bibliométrico produzido por Jetter *et al* (2015), percebe-se uma falta de compreensão entre os educadores, de maneira geral, sobre seu potencial não apenas para obter resultados educacionais junto aos educandos, mas sobretudo como forma de perceber, lidar e vivenciar, de fato, uma outra cultura.

Como afirma Fernandes da Silva Jr. (2016, p.94), é importante superarmos o eurocentrismo e a tendência dos educadores em tornar a “diferença semelhante” como pregam de forma hegemônica os modelos neoliberais de identidade que distorcem o discurso da diversidade através de “afirmações dissimuladas de assimilação e consenso” (*idem*). Para isso é necessário que os educadores que venham a explorar o campo do yoga educação, o façam dentro de um processo legitimado desde a academia, e não do mercado. Por tratar-se de um objeto ainda não propriamente legitimado pela sociedade ocidental de forma mais ampla, corre-se o risco de esvaziar seus sentidos críticos e transformadores.

3 | DIFERENTES EXPERIÊNCIAS COM O YOGA ESCOLAR

Realizou-se um breve levantamento do uso do yoga escolar em três diferentes contextos: na França, Estados Unidos e Brasil. A possibilidade de comparação dessas experiências permite ao mesmo tempo compreender especificidades da forma como as culturas localmente interagem com um fenômeno global como tem se caracterizado o yoga, e por outro lado interpretar como as diferentes formas de organização e interação com o yoga escolar se desenvolvem e criam novas possibilidades para a educação formal.

De acordo com esse levantamento, a origem do uso do yoga na educação infantil aparece registrada na criação do RYE (*Recherche sur le Yoga dans l'Éducation*) em 1978 na França, pela professora de língua inglesa que atuava em Paris, Micheline Flak. É possível encontrar seus relatos pessoais do início dessa experiência como algo estritamente particular e que deveu-se principalmente a problemas enfrentados com relação a disciplina e atenção das crianças em seu aprendizado. Aproveitando-se de sua experiência com o yoga, a adaptação de alguns recursos no decorrer de suas aulas lhe pareceu proveitoso. Mais tarde, em 1985 ela publica *Des enfants qui réussissent: le yoga à l'école*, obra que foi traduzida para o espanhol em 1997 com o título "*Niños que triunfan. El yoga en la escuela*".

Segundo informações em seu sítio, a organização RYE está presente atualmente em dez países Argentina, Bélgica, Brasil, Bulgária, Chile, Espanha, Itália, Portugal, Reino Unido e Uruguai. Os objetivos que são claramente apresentados como "treinar profissionais de educação em técnicas de yoga". Em seu sítio na rede mundial de computadores, disponibilizam gratuitamente material didático em arquivos eletrônicos, bem como material audiovisual e referências bibliográficas que redirecionam o internauta para suas fontes. A atuação não virtual se dá através das representações locais nos países acima mencionados, onde há treinamentos e eventos com as comunidades do entorno. No Brasil, há dois núcleos que se localizam nas cidades de Salvador, na Bahia e Belo Horizonte em Minas Gerais. Além destes, há um forte vínculo com um grupo de estudos em yoga educação na Universidade Federal de Santa Catarina, através da figura do Professor Diego Arenaza.

Nos Estados Unidos encontra-se uma maior complexidade e dimensão. A literatura explorada indica que o projeto pioneiro começou em 2005 com a fundação do YIS (*Yoga In School*) por Joanne Spencer (Hyde, 2013). Em seu trabalho, Hyde e Spence mencionam a existência de um "movimento yoga educação" cuja abrangência ainda não foi descrita em literatura científica de forma apropriada. Hyde e Spence (*ibid.*, p.54) mencionam também dados levantados pela IASYM (*Association of School Yoga and Mindfulness*) que indicam o engajamento de mil escolas e mais de vinte e cinco mil profissionais treinados e capacitados para oferecer yoga e meditação em escolas.

Nesse cenário americano Hyde e Spence (2013, p.55) ainda informam que não

há até o momento um currículo padronizado de yoga educação, seja nacional ou de abrangência estadual. As inúmeras organizações dedicadas a capacitar as equipes de diferentes profissionais que atuam dentro das escolas, oferecem cada qual seu próprio currículo e modelo de atuação. Normalmente os treinamentos são oferecidos em contrapartida de um valor de mercado, na forma de um curso livre.

Hyde e Spence explicam que há uma grande preocupação com a sustentabilidade e eficiência para a expansão do trabalho, considerando principalmente a falta de recursos para a maioria das escolas comprarem esses serviços e materiais adequados. Portanto, o funcionamento é basicamente utilizar os professores de educação física já atuantes nas escolas e promoverem sua qualificação, ao invés de pagarem por professores de yoga externos (Hyde e Spence, *op.cit.*, p.56). Com o treinamento adequado, que inclui não apenas apresentar as técnicas e princípios do Yoga ao professor, mas monitorar seu trabalho através de avaliações frequentes e troca de informações, o objetivo é melhorar o desempenho e obter melhores resultados para a comunidade infantil atingida. Segundo avaliação das próprias autoras, não há qualquer diferença nos resultados obtidos pelas crianças se comparada a atuação de professores de educação física treinados ou professores de yoga contratados externamente. São citadas dez organizações: Yoga Ed., YogaKids™ International, Radiant Child Yoga, Yoga for the Special Child™, YogaFitKids!, Yoga Playgrounds, Core Yoga in Schools, Yoga 4 Classrooms™, Niroga Institute e Yoga Calm™. As anotações de marca registrada (TM, ou *trade mark*) indicam patentes sobre os nomes e seus produtos.

Foi possível notar um desenvolvimento do yoga escolar menos institucional e mais relacionado ao funcionamento do mercado, através da oferta de produtos e serviços associados. Essa característica não diverge dos padrões de conduta e valores da sociedade norte-americana, sendo portanto um desenvolvimento esperado considerando os aspectos culturais predominantes.

No Brasil, há dois núcleos de estudos em universidades públicas dedicados a produção acadêmica em torno da yoga educação. O primeiro na Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pelo Professor Diego Arenaza Vecino, do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), Centro de Ciências da Educação (CED). Segundo informação do website, o Prof. Arenaza ministra desde 2004 a disciplina “Yoga na Aprendizagem I” e “Yoga na Aprendizagem II. Além disso há duas cidades que contam com a representação do RYE que são Salvador (BA) e Belo Horizonte (MG). Não há um canal institucional formal ou publicações disponíveis, mas é possível acompanhar a agenda de eventos produzidos através de *blogs* de divulgação informal onde também é possível encontrar dados sobre os representantes locais e sobre o R.Y.E. em França. Também constata-se que essas representações da organização francesa mantêm vínculos com o Prof. Arenaza, pois há divulgação de seu trabalho docente e da produção de seu grupo de estudos no *blog* da cidade mineira de Belo Horizonte (maio 2017). Ainda, constata-se a presença de Micheline Flak, criadora do RYE em

eventos promovidos pelo Prof. Arenaza na Universidade Federal de Santa Catarina.

O segundo grupo brasileiro encontra-se na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) de Bauru, em parceria com a Secretaria Municipal (COSTA *et al.*: 2015, p.2) que se desenvolveu a partir da necessidade do programa de formação continuada para professores. Atuam junto aos programas de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências, especificamente no Programa de Ciências da Motricidade dentro do qual há uma linha de pesquisa em Pedagogia da Motricidade Humana.

Foi possível constatar que há uma maior organização de parcerias e intercâmbio entre o grupo representado pelo Prof. Arenaza, em relação a um maior isolamento do grupo de Bauru. Este último, vale-se do esforço do grupo local que, apesar de não poder se beneficiar daquela integração do grupo anterior, foi capaz de desenvolver um excelente material didático produzido coletivamente, além de publicarem artigos e participarem de congressos e encontros nacionais e internacionais. Trata-se portanto de um grupo atuante tanto na comunidade local como no campo acadêmico.

Algumas iniciativas do uso da yoga educação também geraram a publicação de artigos, como no caso do projeto desenvolvido na área de Educação Especial no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná, que durante os anos de 2013 e 2014, utilizou exercícios de loga adaptados à sala de aula (PAINTNER-MARQUES; SALES FILHO: 2013). Não há entretanto, registros posteriores de continuidade do trabalho que foi desenvolvido. Como este, possivelmente outras iniciativas devem ter mobilizado professores da rede pública, sem entretanto avançar em suas propostas.

Não foram encontrados registros que associem as práticas e pesquisas em yoga educação no Brasil ao modelo norte-americano. Assim a interferência mercadológica ainda não é percebida, ou não parece caracterizar um fator a ser levado em consideração no desenvolvimento desse campo nacionalmente. O padrão de desenvolvimento do campo do yoga educação até o momento indica a predominância de um padrão institucional, fortemente associado ao desenvolvimento de pesquisas sobretudo em Universidades públicas.

4 | METODOLOGIA

Essa pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica de caráter narrativo. A análise da literatura disponível a partir das preocupações centrais, permitiram a interpretação crítica e pessoal. Foram analisadas produções bibliográficas na área de yoga educação, com o objetivo de caracterizar o “estado da arte” nesse campo. Além disso, a revisão narrativa permite evidenciar “novas ideias, métodos, subtemas” (RAMOS VOSGERAU; ROMANOWSKI: 171) segundo tratamento dos autores e que receberam diferentes graus de ênfase em relação ao recorte aqui proposto.

A revisão bibliográfica narrativa se apresentou como uma alternativa

por permitir estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área (...). (*idem*: 170)

Considerando que não existem ainda publicações suficientes nesse campo para uma abordagem metodológica do tipo “revisão integrativa” ou “sistemática” (*idem*: 175), onde se busca estabelecer estratégias de diagnóstico crítico, optou-se pela revisão narrativa, pois permite evidenciar “novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (NORONHA; FERREIRA, apud RAMOS VOSGERAU; ROMANOWSKI: 2014, p.171).

É exatamente a partir dessa revisão narrativa e crítica que se abre a possibilidade para um novo olhar capaz de capturar as potencialidades de subtemas como multiculturalismo e interculturalidade ou mesmo a inserção do yoga escolar em currículos oficiais.

O presente artigo resulta de um levantamento com duração de quatro meses através da rede mundial de computadores (*world wide web*). No que se refere especificamente ao yoga escolar, privilegiou-se como fonte de busca eletrônica a ferramenta “Google Scholar”, na qual as combinações de termos partiram basicamente de: yoga escolar, yoga educacional, yoga infantil, escola multicultural, educação multicultural. Todos esses termos também foram utilizados em língua inglesa para ampliar a busca de autores que pudessem colaborar com a compreensão da produção de uma perspectiva multilateral e comparativa.

Foram descartados resultados referentes à experiência de profissionais liberais com a yoga infantil no mercado. Apesar de representarem uma importante colaboração para o desenvolvimento de metodologias de ensino, além de um número crescente de publicação de livros didáticos voltados aos professores de yoga, fogem ao recorte proposto de revisão narrativa do yoga escolar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem sido expressivo o crescimento pelo uso do yoga educacional voltado à educação formal infantil na última década. Por tratar-se de um produto cultural de origem oriental, muitas vezes pode ser encarado como mais um “modismo” pedagógico ou de mercado. Isso não se deve a erros de concepção sobre o fenômeno, mas antes pelo yoga ter se transformado atualmente em uma mercadoria cultural global de fato.

Entretanto a seriedade com que tem sido conduzida essa expansão por parte de egressos de cursos de formação de professores e da Educação Física, revela uma potencialidade em seu uso como uma ferramenta didática, além de uma forma concreta de transformar os currículos infantis em uma realidade na construção de

uma escola multicultural. Não no sentido de um multiculturalismo que impõe valores, condutas e concepções de forma a submeter identidades a um modelo ou tendência de forma prescritiva. Mas antes, como um processo onde o conflito, as lacunas de compreensão ou mesmo a negação possam fazer parte, sendo admitidos enquanto elementos constitutivos dele mesmo. Não há integração de culturas onde não se permite essa aproximação crítica com o outro. Nesse caso, o “outro” constitui para além de uma prática psicofísica que é o yoga, uma tradição cuja expressividade e dimensão levou a Unesco em 2016 ao seu reconhecimento como patrimônio cultural da humanidade.

Propor a ampliação do conceito que os educadores tenham do uso do yoga em aula enquanto meio para estabelecer uma interculturalidade, significa propor que se apropriem dessa cultura através da mediação de conceitos e métodos estabelecidos em igual proporção tanto pela ciência da educação quanto pelos valores e ética presentes no próprio yoga.

Ao legitimar os estudos acadêmicos, as pesquisas dos resultados obtidos e o estabelecimento de um campo concreto do yoga educacional como vetor de produção de conhecimento, sistematizando temas e seus desdobramentos, pode-se abrir a perspectiva para superar qualquer possibilidade de simples mercantilização ou distorções metodológicas que coloquem em risco os princípios tanto da educação como do yoga.

Falar em distorções mercadológicas não significa refutar simplesmente a possibilidade dessa atividade ser geradora de renda para os profissionais envolvidos. Mas sim pelo fato de que em nosso país a distribuição de renda ser fortemente excludente. Isso afastaria o acesso ao yoga educacional tanto dos profissionais interessados em desenvolver habilidades, quanto das famílias cujas crianças e adolescentes que dele poderiam se beneficiar.

Para isso, propõe-se que a inclusão do yoga escolar nos currículos educacionais se dê a partir dos direitos de aprendizagem da infância, e do desenvolvimento de competências e habilidades como promulgadas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Esse objetivo depende entretanto do desenvolvimento do yoga educacional como campo de estudos e pesquisas acadêmicas de maneira a criar legitimidade e canais de representação institucional. Em seu atual estágio, nota-se em nosso país a precariedade de publicações, eventos acadêmicos ou mesmo grupos articulados nacionalmente.

REFERÊNCIAS

ARENAZA, Diego. **Relatório de Pesquisa: O Yoga na Escola**. Disponível em: <http://yoga.ced.ufsc.br/files/2013/09/Relat%C3%B3rio-de-pesquisa_-o-yoga-na-escola.pdf> Acesso em: 02 Março 2018.

COSTA, Kelle C. da S. V. *et al.* **Educação Infantil e Yoga**: primeiras experiências para construção coletiva de material didático-pedagógico. Núcleo de Ensino (PROGRAD), UNESP/Bauru. 2015. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/educacao-infantil-e-yoga.pdf>> . Acesso em: 28 Fevereiro 2018.

DESIKACHAR, T.K.V. **O coração do Yoga**. SP: Jaboticaba. 2006.

FERNANDES DA SILVA JÚNIOR, A. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS Revista Científica**,(41), 91-106. 2016. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055007>>. Acesso em: 07, Março 2018.

FOLETTTO, Julia C. **Efeitos da inserção da prática de yoga na Educação Física escolar nos parâmetros motores, físicos e comportamentais de crianças de 6 e 8 anos**. Monografia de conclusão de Graduação. UFRGS. 2015.

HYDE, Andrea; SPENCE, J. Yoga in Schools: delivering District-wide Yoga Education, *In Yoga Service in Action*, 53-59. 2013.

IYENGAR, B.K.S. **Luz sobre o Yoga**. Edição Integral. SP: Pensamento. 2016.

JETER, P. E. *et al.* Yoga as a Therapeutic Intervention: A Bibliometric Analysis of Published Research Studies from 1967 to 2013. **Journal of Alternative and Complementary Medicine**, 21(10), 586–592. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>> Acesso em: 06, Março 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol 10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 06, Março 2018.

MOREIRA, A.F. Barbosa; CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAINTNER-MARQUES, T.; SALES FILHO, N.A. Yoga na sala de aula: convivendo atentos e concentrados, *in Cadernos PDE*, vol.1, versão online. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_edespecial_artigo_tania_regina_paintner_marques.pdf>. Acesso em Fev. 2018.

RAMOS VOSGERAU, Dilmeire S.; ROMANOWSKI, Joana P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, 2014.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC. 1999.

SILVA, Jario A. **IOGA**: como Disciplina na Grade Curricular das Escolas. Monografia de conclusão de Graduação. UNB. 2013.

TEIXEIRA, Celia R.; BEZERRA, R.D.B. Escola, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. **Dialogia**, São Paulo, v.6, p. 53-63. 2007.

SOBRE A ORGANIZADORA

Marcia Aparecida Alferes - Licenciada em Pedagogia e Especialista em Gestão da Educação pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti (2004, 2005). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009, 2017), na linha de pesquisa "História e Política Educacionais". Atuou durante 10 anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sete anos como docente no Ensino Superior. Trabalha com as temáticas inseridas na área de Política Educacional e Gestão Escolar, atuando nos seguintes temas: análise de políticas educacionais; alfabetização e letramento; formação de professores; gestão democrática. Atualmente é pedagoga da rede de ensino do Estado do Paraná e professora na Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão – CENSUPEG, pólo de Ponta Grossa/PR.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-012-4

