

Atena
Editora
Ano 2021



Educação Infantil:

Políticas, Práticas e Formação de Professoras (es)

Dilma Antunes Silva
(Organizadora)



Atena
Editora
Ano 2021



Educação Infantil:

Políticas, Práticas e Formação de Professoras (es)

Dilma Antunes Silva
(Organizadora)



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobbon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Educação infantil: políticas, práticas e formação de professoras(es)

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Dilma Antunes Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação infantil: políticas, práticas e formação de professoras(es) / Organizadora Dilma Antunes Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-872-4
DOI 10.22533/at.ed.724211003

1. Educação infantil. I. Silva, Dilma Antunes (Organizadora). II. Título.

CDD 370.2854

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

O livro “Educação Infantil: Políticas, Práticas e Formação de Professoras/es” é uma obra construída por muitas mãos. Reúne uma coletânea de textos que tratam de temáticas presentes no cotidiano de creches e pré-escolas e que são fundamentais no processo de construção de uma agenda política prioritária à Educação Infantil brasileira.

Ao longo deste livro, você lerá relatos de pesquisa e de prática docente com/ sobre bebês e crianças bem pequenas que evidenciam sua inaudita capacidade, as potencialidades de propiciar situações brincantes que envolvem explorações sensoriais e motoras, o contato com a natureza e com materiais de largo alcance, privilegiando a construção de uma autoimagem positiva da criança, de vínculos sociais e afetivos.

O papel das educadoras e educadores é fundamental para a realização do bem viver da infância em instituições educacionais, traz como exigência o planejamento das ações pedagógicas, a organização de tempos, espaços e materiais e o desenvolvimento de uma escuta atenta e sensível aos interesses, desejos, necessidades e manifestações dos bebês e crianças bem pequenas (SILVA, 2020).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir condições e recursos para que meninos e meninas possam usufruir de seus direitos civis, humanos e sociais. Nesse sentido, oportunizar vivências éticas, estéticas e políticas implicam na inseparabilidade do ato de educar e cuidar, na humanização da rotina, na compreensão do tempo da creche e da pré-escola como um tempo de viver em coletividade; na necessária relação entre escola e família; na articulação das unidades de educação infantil com diferentes atores sociais e segmentos públicos com foco no fortalecimento de suas políticas e práticas, e como forma de reivindicação e resistência em tempos de graves retrocessos.

A ludicidade, compreendida como elemento estruturante do currículo da Educação Infantil, é abordada com diferentes enfoques: de documentos orientadores analisados com o propósito de construir uma linha do tempo em que são observados os avanços à respeito do tema; da Teoria Histórico-Cultural visando ampliar a compreensão do leitor sobre a importância da ludicidade na educação infantil; do desenho e da literatura enquanto linguagens que favorecem o conhecimento e a representação do mundo e de si mesma, enquanto criança.

As políticas públicas e seus impactos na trajetória profissional e valorização de professores e professoras de Educação Infantil, na formação inicial e continuada, bem como seus reflexos na vida das crianças, das comunidades onde estas instituições educativas estão localizadas, são discutidos à luz de diferentes referenciais e abordagens metodológicas, visando aprofundar o debate sobre a realidade educacional no país e, assim, contribuir para o reconhecimento da condição da criança como sujeito de direitos e cidadã.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

O LOBO 'TÁ' VINDO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO E A BRINCADEIRA COM ELEMENTOS DA NATUREZA E MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Paula de Camargo Penteado

DOI 10.22533/at.ed.7242110031

CAPÍTULO 2..... 13

EXPERIÊNCIAS BRINCANTES DOS BEBÊS: SAGU E FUBÁ

Andréia Regina de Oliveira Camargo

Thaise Vieira de Araujo

Aline Cerqueira Nunes Mendes

DOI 10.22533/at.ed.7242110032

CAPÍTULO 3..... 24

SABERES E FAZERES DA DOCÊNCIA COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLANEJAMENTO E ROTINA

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

Maévi Anabel Nono

DOI 10.22533/at.ed.7242110033

CAPÍTULO 4..... 37

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Rayane Maria dos Santos

Maria Lenilda Caetano França

DOI 10.22533/at.ed.7242110034

CAPÍTULO 5..... 51

TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Edneia Felix de Matos

Lucinéia Maria Lazaretti

DOI 10.22533/at.ed.7242110035

CAPÍTULO 6..... 69

O DESENHO E SUAS REPRESENTAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antonio Ricardo Mesquita

Geanes de Sousa da Silva

Keilane Rufino de Sousa

Lindomar Pereira de Souza

DOI 10.22533/at.ed.7242110036

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 7 | 81 |
| A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM | |
| Ana Claudia Tenor | |
| DOI 10.22533/at.ed.7242110037 | |
| CAPÍTULO 8 | 90 |
| O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA NA PRIMEIRA INFÂNCIA | |
| Monica Abud Perez de Cerqueira Luz | |
| Flávia Abud Luz | |
| Carlos Augusto França Ferreira | |
| DOI 10.22533/at.ed.7242110038 | |
| CAPÍTULO 9 | 103 |
| A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VOZ DAS DIRETORAS | |
| Luciano Luz Gonzaga | |
| DOI 10.22533/at.ed.7242110039 | |
| CAPÍTULO 10 | 112 |
| A TRAJETÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA - SC À LUZ DA DEMANDA DE VAGAS | |
| Rosane da Silva França Lubaszewski Cavasin | |
| Rose Antonietti Gomes Almeida | |
| Sílvia Fernanda Souza Dalla Costa | |
| DOI 10.22533/at.ed.72421100310 | |
| CAPÍTULO 11 | 126 |
| PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO UDF: A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA | |
| Magali de Fátima Evangelista Machado | |
| Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho | |
| DOI 10.22533/at.ed.72421100311 | |
| CAPÍTULO 12 | 139 |
| AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR EM CRECHES NO BRASIL | |
| João Raimundo dos Santos Silva Júnior | |
| Clarilza Prado de Sousa | |
| DOI 10.22533/at.ed.72421100312 | |
| CAPÍTULO 13 | 152 |
| EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBSERVANDO A ROTINA EM UM CEMEI NO MUNICÍPIO DE GURUPI | |
| Tatiana de Melo da Silva Teodoro | |
| Maria Leci de Bessa Mattos | |
| DOI 10.22533/at.ed.72421100313 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 14..... | 162 |
| O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO DOCENTE <i>Antonio Silva Galeno Junior</i> DOI 10.22533/at.ed.72421100314 | |
| SOBRE A ORGANIZADORA..... | 172 |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 173 |

CAPÍTULO 1

O LOBO 'TÁ' VINDO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO JOGO SÍMBÓLICO E A BRINCADEIRA COM ELEMENTOS DA NATUREZA E MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 03/12/2020

Paula de Camargo Penteadó

Especialista em Metodologias Ativas pelo IBFE (2020) e em Educação Infantil pela Universidade Anhanguera (2019), graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018), atua como coordenadora pedagógica em um CEI São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/5866752110115473>

RESUMO: Muito tem-se falado a respeito da importância do contato com a natureza e o trabalho com materiais não estruturados e de largo alcance para o desenvolvimento da criança. Compreendendo também a importância dos registros para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualificado (SÃO PAULO, 2019a; 2019b), realizou-se uma pesquisa documental em um Centro de Educação Infantil (CEI) da periferia do município de São Paulo para compreender o processo passado por uma turma de bebês em relação com a natureza e materiais não estruturados, suas implicações no raciocínio abstrato da criança e em seu potencial criativo e imaginativo. Apoiando-se em estudos de Vygotsky (1994) e Rodari (1982), discute-se que, na Escola da Infância, o raciocínio simbólico deve ocupar um lugar central e é preciso que os educadores possibilitem a ampliação desse mecanismo de pensamento no cotidiano das instituições. Acompanhou-

se, assim, o desenvolvimento de um grupo de crianças por meio do trabalho com projetos concretizado na pedagogia em participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). Acredita-se, como Thomé e Mendonça (2018), que o contato diário e constante com a natureza é capaz de nos reconectar à nossa essência, oportunizando conexões diversas e o desenvolvimento pleno do ser humano, assim, observa-se o quanto esse trabalho é importante para bebês e crianças.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Infantil; Criatividade; Projetos Pedagógicos; Criança Pequena; Berçário.

THE WOLF 'S' COMING: CONSIDERATIONS ON THE CONSTRUCTION OF THE SYMBOLIC GAME AND THE PLAYING WITH NATURE ELEMENTS AND NON-STRUCTURED MATERIALS

ABSTRACT: Much has been said about the importance of contact with nature, and working with unstructured and far-reaching materials, for children's development. Also understanding the importance of records for the development of a qualified pedagogical work (SÃO PAULO, 2019a; 2019b), a documentary research was carried out in a Child Education Center (CEI) on the outskirts of São Paulo city to understand the process a group of babies went through regarding their relation with nature and unstructured materials, their implications for the child's abstract reasoning and their creative and imaginative potential. Based on studies by Vygotsky (1994) and Rodari (1982), it is argued that, in the School of Childhood, symbolic reasoning must occupy a

central place and it is necessary that educators enable the expansion of this mechanism of thought in the everyday life of institutions. Thus, the development of a group of children was monitored through working with projects implemented in the pedagogy in participation (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). As Thomé and Mendonça (2018) also believed, daily and constant contact with nature can reconnect us to our essence, providing different connections and a full development of the human being. Therefore, it is observed how much this work is important for babies and children.

KEYWORDS: Child education; Creativity; Pedagogical Projects; Young kid; Nursery.

INTRODUÇÃO

O presente artigo não pretende ser uma fórmula de como se brinca com a natureza, muito menos ensinar como se deve proporcionar brincadeiras com materiais não estruturados e de largo alcance. Tampouco é uma tentativa de comprovar que todas as crianças que brincam com esses objetos e elementos terão o raciocínio simbólico desenvolvido da mesma maneira que a turma cujo percurso aqui é retratado, afinal, o mais importante para aqueles que trabalham com Educação em geral e com a Educação Infantil em particular é entender a individualidade de cada ser e, mais ainda, o quanto que as individualidades se modificam também ao estar em coletivo. Com isso, ressalta-se que as mesmas crianças, se fossem separadas em diferentes turmas, possivelmente teriam outras ações e atitudes.

Esta é, portanto, uma pesquisa documental realizada a partir dos registros de um Centro de Educação Infantil (CEI) parceiro da Prefeitura do Município de São Paulo, localizado na periferia da Zona Sul. Foram utilizados para análise os Diários de Bordo e portfólios de projeto referentes aos anos de 2019 e início de 2020. Os documentos acompanham o trabalho pedagógico de uma turma de Berçário II (BII) que passou para o Mini Grupo I (MGI), isto é, crianças de um para dois anos e dez meses, aproximadamente.

É importante ressaltar que, como pesquisa documental, o presente artigo evidencia as potencialidades de propiciar momentos brincantes com a natureza e materiais não estruturados, priorizando as particularidades dos sujeitos, objetivando compreender o processo pelo qual a turma passou, suas implicações no raciocínio abstrato da criança e em seu potencial criativo e imaginativo. Dessa forma, é um estudo único e não replicável, tal como são as pesquisas em educação que entendem os sujeitos como singulares.

METODOLOGIA

A escrita desse artigo foi realizada a partir de relatos de observação de grupo constantes nos Diários de Bordo das professoras e da coordenação pedagógica, bem como portfólios de projetos desenvolvidos no período analisado. A Instrução Normativa SME nº 02 de 6 de fevereiro de 2019 (SÃO PAULO, 2019a) e o Currículo da Cidade:

Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019b) pontuam a importância dos registros para fazer valer a escuta das crianças dessa etapa da educação. Essa documentação pedagógica se concretiza no diálogo profundo entre pares, isto é, faz-se necessária uma leitura crítica por parte do professor coordenador pedagógico (doravante PCP) para que este registro não se torne apenas um apanhado de curiosidades do cotidiano das crianças.

Tendo em vista que a documentação pedagógica é um processo da unidade escolar, utilizou-se destas formas de registro para compreender o processo pelo qual a turma passou, suas implicações no raciocínio abstrato da criança e em seu potencial criativo e imaginativo. Para levantar e analisar os dados, seguiu-se os apontamentos de Bogdan e Biklen (1991), que orientam a leitura e organização dos dados, a busca por padrões e a criação de categorias e subcategorias baseadas no levantamento teórico. É importante pontuar que esse meio de análise implica a retomada constante dos dados, criando-se relações intensas entre o pesquisador e o tema analisado. Por fim, é preciso pontuar que os nomes dos envolvidos nas situações narradas foram omitidos para preservação de sua individualidade.

O TRABALHO COM PROJETOS

Antes de iniciar o relato e a análise de dados, vale falar a respeito do trabalho pedagógico feito pelo CEI estudado. De concepção construtivista, o currículo da unidade é organizado por projetos, se aproximando das orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. Segundo seu Projeto Político Pedagógico: “[...] desde o início do ano [letivo], os grupos são avaliados e as propostas de projetos são elaboradas a partir de um diagnóstico que visa entender os interesses e necessidades da turma. Ao término do ano, cada sala tem o seu percurso materializado em um portfólio, trazendo todas as etapas percorridas com textos, pesquisas, relatos e fotos. É importante ressaltar que o percurso do projeto é trilhado por professores e crianças [...]”. A organização curricular por projetos, portanto, privilegia o protagonismo das crianças e dos professores, que trilham o caminho das aprendizagens no decorrer do ano letivo. Com isso, percebe-se que a escolha do tema dos projetos não se dá de forma vertical, pela gestão escolar, como em muitas instituições, mas é democraticamente feita a partir da observação atenta do grupo.

A metáfora de “portas que vão se abrindo” se ajusta à metodologia de projetos. À medida que avançamos nas investigações das crianças — e das(os) professoras(es) — e na realização de propostas que vão sendo projetadas e construídas com os bebês, é possível percorrer diferentes linguagens. Quando organizamos projetos, damos aos bebês a oportunidade de viver uma vida em grupo, de compartilhar com os demais suas descobertas e dúvidas. As crianças e os bebês começam a compartilhar um mundo comum, formado especificamente no grupo, que cria a possibilidade de uma constituição narrativa das identidades pessoais e sociais. (SÃO PAULO, 2019b, p. 145).

Nesse sentido, a trajetória das crianças e dos professores é única e autoral, isto é, não é pré-definida. Isso não significa uma ausência de planejamento, pelo contrário, este está no cotidiano do fazer pedagógico – todas as ações docentes são intencionais e elaboradas a partir das ações dos bebês e crianças, que trilharam caminhos juntamente aos adultos. Ressalta-se que o “planejamento a partir da escuta” e a “pedagogia em participação” (OLIVEIRA-FORMISINHO, 2019) se concretizam com os registros nos Diários de Bordo, materializados em cadernos reflexivos individuais de cada professora com apontamentos do PCP.

Os registros docentes não podem ser apenas descritivos ao relatar o que aconteceu no dia a dia, mas também ser analíticos, tentando compreender as experiências ocorridas/vividas para buscar relações com a continuidade do trabalho a ser desenvolvido. Nesse cenário, a(o) professora(or) que observa, escuta, registra e interpreta o cotidiano de sua turma de bebês/crianças produz a possibilidade da documentação pedagógica, tomando consciência de seus potenciais como aprendiz e se desenvolve profissionalmente [...] (SÃO PAULO, 2019a, p.6).

Por ter-se utilizado os registros da unidade para a escrita do presente trabalho, faz-se necessário o entendimento de como essa documentação foi produzida. É preciso ter em mente, porém, que o foco desse estudo não é a documentação em si, mas o desenvolvimento de um grupo de crianças pelo trabalho com projetos propiciado pelo CEI em questão. Diariamente, as ações das crianças em diversos períodos da rotina são anotadas e analisadas nos cadernos citados anteriormente e, semanalmente, o PCP realiza devolutivas, também por escrito, sobre o desenvolvimento das crianças e dos professores, sugerindo caminhos e problematizando situações. Esse diálogo entre pares é fundamental para a concretização da documentação pedagógica qualificada, pois a mera anotação não garante a reflexão sobre a prática. É apenas o diálogo, a discussão e a análise criteriosa dos acontecimentos de sala de aula que garantirão uma cientificidade do processo educativo.

IMPORTÂNCIA DA NATUREZA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Durante o ano de 2019, os bebês do Berçário II dessa unidade educacional desenvolveram um projeto intitulado “*Investigações na natureza: brincando e descobrindo*”. Tal projeto partiu do interesse do grupo por elementos da natureza: as crianças demonstravam curiosidade e vontade de brincar e estar em meio a eles. Era comum vê-los subindo nas árvores do bosque e utilizando-se das folhas caídas para criar brincadeiras. Também brincavam com suas sombras e, quando disponibilizada água, tinham experiências importantes de maravilhamento.

Foi a partir dessas observações das ações do grupo de aproximadamente um ano e meio de idade que se chegou ao tema do projeto, que buscou responder à pergunta “*o que podemos descobrir brincando com a natureza?*”. Durante o ano, o grupo brincou

e investigou elementos da natureza de diversas formas e com diferentes interferências: gelos coloridos pendurados em árvores, pinturas com vento, fogo e temperos, brincadeiras de sombra e modelagem na terra foram alguns dos exemplos. No portfólio do projeto do agrupamento, em 2019, lê-se: *“Segundo Zanon (2018), o contato com a natureza pode avivar nossas memórias, despertando lembranças que nos trazem diversos sentimentos, como por exemplo: paz, calma, alegria, um elo com o nosso interior. Ela afirma que: “Natureza é nutrição. Ela restaura, pacífica, aguça a potência imaginativa, contribui para o equilíbrio interno, colabora para o desenvolvimento, reequilibra a nossa humanidade.” (ZANON, 2018, p. 14).”* É interessante notar o quanto o subsídio teórico aporta as discussões dos docentes na realização de reflexões sobre a importância de se trabalhar o tema eleito pelo grupo.

Discute-se muito a importância da natureza para o desenvolvimento da criança, mas, com isso, muitas vezes esquece-se que somos, nós, humanos, parte desta natureza. Thomé e Mendonça (2018, s.p.) pontuam que somos natureza e “[...] o mundo, primordialmente, é natureza. Nossos corpos e nossa psique são natureza.”. Nesse sentido, estar em contato com ela é estar em íntimo contato conosco. Ressalta-se, portanto, que os demais elementos da natureza não estão passivamente esperando as interferências do ser humano. Ainda segundo as autoras (THOMÉ, MENDONÇA, 2018, s.p.), enquanto “[...] brincamos com a natureza, ela brinca com a gente. Ao observar e interagir com um ou mais seres não humanos, nós os afetamos, e eles a nós, de forma que ninguém se mantém igual ao momento que iniciou o contato.”.

A equipe pontuou também a importância dos demais elementos da natureza para o desenvolvimento do raciocínio simbólico. Segundo a “Problematização” do projeto: *“Os elementos da natureza, quando acompanhados de imaginação, tornam-se brinquedos mais potentes do que aqueles que são fabricados, já que eles permitem o pensar, imaginar, criar, etc. Entendemos por brinquedo tudo aquilo com o que se brinca, necessitando apenas de ação para que o brincar aconteça. O graveto, por exemplo, pode ser uma vara de pescar, uma espada, uma chave, uma varinha mágica, uma colher, uma agulha de tricô, um lápis, um sanduíche. Já que quando acompanhados de imaginação podem tornar-se o que as crianças desejarem. Para Gandhi Piorski (2016), o brincar proveniente da natureza tem o poder de desmoldurar a imaginação, permitindo que a criança crie, com maior liberdade, sua própria experiência. Portanto, o brincar torna-se fundamental para o processo de desenvolvimento social da criança.”*

Visando o enriquecimento das experiências vividas, as professoras compunham a preparação dos espaços de brincar com outros materiais de largo alcance, além dos elementos da natureza. Com isso, observavam que as crianças elaboravam sobre quantidade, tamanho, massa, equilíbrio, formas, gravidade, calor, escoamento, lateralidade e muitos outros conceitos sobre o mundo físico e matemático. A partir dessas elaborações, chegavam a conclusões como: *“o sol ‘tá’ queimando minha mão”, “o vento ‘tá’ balançando*

minha cabeça”, “gosto da natureza porque ela brinca com o meu cabelo” e, por mais simples que possa parecer para um adulto, “eu ‘tô’ com calor porque não ‘tô’ com frio”.

No portfólio do projeto de 2019, lê-se: “[...] em nenhum momento alguma professora disse qualquer dessas frases ou explicou que o sol esquenta a Terra. Essas conclusões foram feitas pelas crianças a partir do que há de mais importante na vida: suas experiências. Foi pensando na valorização das experiências vividas que percorremos esse caminho, construindo conhecimento de mundo por meio do que é sensível ao corpo e às emoções.”

Nesse sentido, o projeto comprovou a importância das experiências para a construção de conhecimento de bebês e crianças bem pequenas. Notou-se, também, como registrado pelas professoras, que as crianças desenvolviam cada vez mais a oralidade, como descrito por elas nas considerações finais do projeto: *“A tranquilidade da água e o acolhimento do fogo contribuíram para a capacidade de resolução de conflitos e o desenvolvimento da linguagem oral, afinal, nada remete mais a uma roda de conversa do que a energia de uma fogueira, mesmo que imaginária.”*

Aos poucos, os bebês, que começaram utilizando funis, carretéis, colheres, potes, cantoneiras, folhas, pedras, galhos e sementes para apoiar suas descobertas no campo do palpável, passaram a utilizá-los para expressar seus pensamentos, ressignificando os objetos de maneira criativa. Uma folha deixou de ser uma folha e passou a ser borboleta, enfeite de cabelo e comidinha, o carretel passou a ser carro, torre, panela e o funil passou a ser instrumento musical e chapéu. Essa constatação também está registrada nas considerações finais, nas quais reflete-se o quanto o trabalho com a natureza possibilitou que as crianças ressignificassem objetos: *“Descobrimos, ainda, que pintar não é somente uma atividade humana, mas que o vento e o fogo também pintam, se dermos os materiais necessários a eles. Descobrimos que o sol faz sombra e que brincar com ela é muito divertido. Descobrimos, por fim, que é possível coletar elementos da natureza e que eles podem virar comidinha. Aliás, eles podem virar o que quisermos.”* (grifo meu). Essa conclusão foi feita por crianças que, à época, completavam dois anos.

É interessante notar que, segundo Buzetto (2018), os materiais de largo alcance e não estruturados possibilitam o desenvolvimento da criatividade e imaginação. A criança, ao brincar com o brinquedo não estruturado se depara com inúmeras possibilidades de criação, enquanto o brinquedo estruturado, como uma boneca ou um carrinho, geralmente restringe essas alternativas. Ainda segundo a autora (BUZETTO, 2018, p. 18), o “[...] momento de criação da brincadeira, manipulação de diferentes maneiras do objeto também é momento de aprendizagem, de criar estratégias.”

Os bebês terminaram 2019 com o entendimento de que os objetos ao seu redor serviriam para quaisquer brincadeiras que desejassem fazer, só seria necessário utilizar a imaginação. Exemplo disso é o registro de uma experiência de dança com tecidos, que acompanhamos a seguir: *“Oferecemos diversos tecidos, as crianças pegavam a cor e tamanho que queriam. Ao fundo tocavam músicas de vários gêneros. Dançavam livremente.*

Aos poucos, foram pedir para as professoras amarrar os tecidos pelo corpo. Algumas pediam para amarrar na cabeça, como um turbante, outros queriam no corpo, na cintura, braços e pescoço. Aos poucos, o faz de conta começou em nossa sala. Y. havia virado um príncipe, M. rapidamente foi até a professora e disse que queria ser uma princesa, a professora amarrou o tecido e assim que acabou M. foi até o espelho e observou-se. Procurou o amigo Y. e disse “Vem ser meu príncipe”. Por um tempo brincou com Y., mas Y., um pouco tímido, tirou o tecido, não querendo mais brincar. M. procurou pela sala outro amigo para brincar, quando viu que F. estava igual ao Y., o associou a um príncipe e falou “Vem ser meu príncipe, F.”. Os dois puseram-se a dançar de mãos dadas, brincando de realeza. M. disse à professora C.: “Não vou mais sair do meu castelo”. R. e T.L. escolheram amarrar o tecido como capa, e brincavam de super-heróis. R. disse: “Super-herói R.!”.”

Percebeu-se, durante o ano, que a possibilidade de brincar cotidianamente com a natureza permitiu que o grupo desenvolvesse seu potencial criativo e imaginativo. Piorsky (2016, p. 31) pontua que

[...] imaginação e natureza reúnem-se numa cosmogonia do brincar. A experiência do mundo natural é espelho de calhas oceânicas do imaginar. A criança encontra-se com a natureza, a vida social, as matérias do adulto (incluindo seus gestos), os artefatos e a imaterialidade da cultura, para realizar a tarefa imaginária atemporal de desmanchar o mundo ou, de fabular, é impulsionada a recriar o real no irreal. [...]

Nesse sentido, o (re)encontro da criança com a natureza abre portas para diversas possibilidades de vivências, enredos e narrativas. Permite, ainda, uma descoberta e interpretação do ser e estar no mundo real, testando no imaginário diversas possibilidades. Entre ressignificar o que conhecem a partir de objetos simples e brincar com a natureza, as conquistas da turma em 2019 foram muitas, conforme evidenciado nas Considerações Finais do portfólio do projeto de 2019: *“Ao serem questionados “O que podemos descobrir brincando com a natureza?”, as experiências do BIIA em 2019 respondem, categoricamente: tudo. [...] O contato com a natureza proporcionou uma sensibilidade que permitiu que as crianças trouxessem lembranças de sensações corporais e emocionais [...] Por fim, o contato com a natureza, oportunizado por meio do projeto da turma, tanto nos espaços internos, como nos externos do CEI, propiciou às crianças aprendizagens que levaram ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do protagonismo, da socialização e do raciocínio lógico. Além disso, se apropriaram do método científico de levantamento de hipóteses, aprenderam a seriar, classificar e a resolver conflitos. Estão mais concentrados, investigativos e com a autoestima elevada, pois conseguem realizar muitas ações com autonomia. E você, o que acha que é capaz de aprender brincando com a natureza?”*

A CONQUISTA DO RACIOCÍNIO SIMBÓLICO

Em 2020, a turma iniciou o ano de uma forma muito parecida com a que encerrou o ano anterior: assumindo papéis sociais e ressignificando objetos. É importante, ressaltar, porém, que eles passaram a não apenas assumir esses papéis, mas a criar narrativas complexas com esses personagens e não apenas a ressignificar objetos não estruturados, mas estruturados também. Dito isso, vale lembrar que a imaginação é uma qualidade estritamente humana da qual todos compartilhamos, em diferentes graus, mas são as experiências vividas que potencializam a ação (RODARI, 1982). Nesse sentido, pode-se inferir que as experiências vivenciadas em 2019 permitiram que eles construíssem tamanha capacidade criativa e imaginativa, afinal, “[...] a imaginação mostra à criança que as formas da flora contêm as formas da vida e de todos os seres” (PIORSKY, 2016, p. 73). Brincar com a natureza é, portanto, abrir janelas de possibilidades de desenvolvimento, o que pode ser verificado pelos relatos a seguir.

Muitas foram as brincadeiras que as crianças fizeram no começo do ano, mas selecionamos algumas para a compreensão do nível de raciocínio simbólico que as crianças, então com idades entre 2 anos e 2 anos e meio, atingiram. No Diário de Bordo do PCP, lê-se: *“Em uma tarde, na sala, o Mini Grupo 1 estava em brincadeira livre com brinquedos diversos, como castelos, bonecas e carros. Era um período de adaptação, mas todas as crianças estavam brincando tranquilamente. Uma delas, em um canto da sala próximo à porta, mexia em um castelinho. Observei que ela virava e revirava o objeto, até que percebeu que no topo da torre havia uma bandeira e em outra uma corneta. A criança, então, fez da bandeira um dispenser de sabonete líquido, o apertando duas ou três vezes com uma das mãos embaixo e da corneta fez uma torneira, ligando-a da mesma forma que as torneiras na maioria das casas. Esse momento foi acompanhado de um barulho com a boca: “shuaaaa”.*”

Sobre isso, a equipe discutiu, com base no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019b) e outros autores, como Vygotsky (1994), sobre quão difícil é ressignificar brinquedos estruturados, uma vez que abstrair a função de um objeto com um uso específico exige um raciocínio complexo, pois pede que se saiba o uso social para que, só então, seja capaz de subvertê-lo. O documento evidencia que:

Para uma criança menor, essa substituição é difícil, pois ela não separa o objeto da sua função, mas uma criança um pouco maior começa a atribuir um significado de “faz de conta” ao objeto, ou seja, ela temporariamente suspende a sua função e lhe atribui outra. Nesse caso, a ação da criança não se estrutura sobre o objeto (um pano ou uma tiara), mas sobre uma ideia (isto é, sobre o que esse objeto passa a significar). A relação da criança com a realidade muda: o significado (a ideia) predomina sobre o objeto e o pensamento passa a ser totalmente livre da situação real. Com isso, a criança vai criando as bases para o pensamento abstrato exigido pelos processos de aprendizagem da linguagem escrita e da matemática, que vão acontecer

É importante pontuar que, segundo Vygotsky (1994), essa criança “menor” é a criança menor de quatro anos, ou seja, as crianças da turma seriam muito novas para essa ressignificação, uma vez que é com quatro anos que “[...] ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão.[...]” (VYGOTSKY, 1994, p. 128). Observa-se que o grupo de crianças, que então tinham aproximadamente dois anos e meio, teve a oportunidade de desenvolver a imaginação e a criatividade a partir das experiências vivenciadas no espaço escolar.

No Diário de Bordo do PCP também se encontra o seguinte registro: *“As crianças do Mini Grupo 1 estavam brincando livremente quando uma delas foi pedir a outra a câmera fotográfica de brinquedo emprestada. Se emprestasse, a criança que brincava percebeu que não poderia terminar a brincadeira, então convidou-a para brincar junto e ser a fotografada: a posicionou frente ao armário e brincou de tirar fotos 3x4. Enquanto essa cena se desenvolvia, uma outra criança pegou um castelo com duas torres separadas por uma parte reta e colocou de ponta cabeça com as torres em cima das orelhas, dizendo: “estou ouvindo música”.* Tal narrativa corrobora com o entendimento de que as crianças construíram uma capacidade organizativa pela brincadeira bastante grande: ao deparar-se com um problema, elas se organizaram de forma a permitir que a narrativa construída continuasse, incluindo a todos na brincadeira. Para Vygotsky (1994), a necessidade de satisfazer desejos é uma das forças motrizes da brincadeira (a que chama de brinquedo), nesse sentido, para “[...] resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.[...]” (VYGOTSKY, 1994, p. 122).

Nessa narrativa, vê-se novamente a ressignificação de brinquedo estruturado, transformando-o em fones de ouvido. Fica evidente que a apropriação da linguagem oral, como ensina Vygotsky (1994), é um salto no desenvolvimento da criança e da sua brincadeira, pois implica em uma maior capacidade de abstração, bem como na separação entre objeto e significado.

Outra narrativa tem relação com personagens fictícios, no caso, o lobo mau. Consta, no Diário de Bordo do PCP: *“As crianças do Mini Grupo 1 estavam no parque quando uma delas começou a dizer: “o lobo ‘tá’ vindo!”. Ao ouvir isso, as crianças começaram a correr e a pedir ajuda, gritando socorro e reforçando: “o lobo ‘tá’ vindo!”, orientando que todos se escondessem. Logo uma boa quantidade de crianças estava participando da brincadeira, eu inclusive. Uma das crianças, porém, começou a chorar com medo do personagem que estaria vindo. H. é uma das crianças que veio transferida de outra unidade, fiquei pensando se isso teria influência no fato de ter chorado. Conversei com ela que era brincadeira e ela tranquilizou-se.”* A partir desse relato pode-se perceber o quanto a brincadeira simbólica já era uma constante do grupo e como uma criança que veio transferida pode interpretar

de outra forma as brincadeiras, pois não passou pelo mesmo processo que as demais crianças. Fica claro que H. chorou por sentir medo da situação, com a qual as demais crianças se divertiam. Não há, contudo, como comprovar que H. sentiu medo por não ter passado pelas mesmas experiências que o resto do grupo, mas o indício de que ainda não separa o real do imaginário se faz presente no relato. O real e a fantasia foram conceitos trabalhados de forma indireta no ano de 2019, por meio das investigações com a natureza, nesse sentido, o indício de H. ainda não ter desenvolvido essa capacidade torna-se ainda mais claro.

Por fim, como parte do projeto do grupo em 2020, cuja pergunta é *“como faz para o faz de conta acontecer?”*, temos o relato a seguir: *“No dia 11 de março a sala estava em uma brincadeira com lenços. Durante essa brincadeira, eles se transformavam em diversos personagens. Com a ajuda do lenço, viravam fantasmas e tentavam assustar a coordenadora pedagógica, que, sentada, brincava que estava com medo. Durante esse momento, enquanto J., T.L., My. e outras crianças eram fantasmas com o lenço sobre a cabeça, M. apareceu com um lenço amarrado na cintura e disse ser a princesa que iria esconder a coordenadora em seu castelo. Assim, saíram de perto da porta e foram até o tapete da sala, onde M. disse ser seu reino. Lá, ela protegeria a coordenadora. Nesse reino, a coordenadora encontrou foguetes, super-heróis, a dona baratinha e muitos outros personagens. Ao encontrar B., que estava com capa nos ombros, perguntou se ela também seria uma princesa, como a M., que respondeu pela colega que ela era um príncipe, pois estava com capa e não vestido. Lá também conheceu um “princeso”, como se apresentou, chamado J.. A coordenadora apresentou o “princeso” à princesa e percebeu que havia fantasmas no castelo. Com medo, chamou por socorro, mas os fantasmas retiraram o tecido de cima da cabeça e diziam ser apenas as crianças. “É o T.L., não é pra ter medo”. Assim que se tranquilizava, porém, os fantasmas retornavam. Sentindo-se ameaçada pelos fantasmas, pediu ajuda ao “princeso” J., que disse: “Vou te levar para uma cabana no meio da floresta”. N. foi junto e, com um pedaço de tecido, ajudou a escondê-los, para que ninguém os encontrasse. De repente, M. chegou, com o lenço amarrado no pescoço, junto com M.C. e a coordenadora disse: “Princesa M.!", mas ela respondeu: “Não, agora eu sou um super-herói e eu vim salvar vocês com meu foguete”. M.C. saiu voando, como foguete que era. Com a coordenadora salva, as crianças quiseram virar princesas e princesos de turbante, entrando em outra narrativa em seguida.”* Nota-se que esse relato contém uma narrativa com começo, meio e fim e representa o amadurecimento do grupo em relação ao desenvolvimento das brincadeiras.

A partir desses registros, acompanhamos o desenvolvimento da imaginação de um grupo de crianças com a possibilidade de brincar com elementos da natureza e materiais não estruturados. O portfólio de projeto do MGI de 2020, com base no autor Gianni Rodari pontua que *“[...] os setores mais poderosos da sociedade não têm nenhuma intenção de privilegiar a imaginação e a criatividade, pois não desejam que as pessoas aprendam*

a pensar, já que o pensamento criativo seria a arma mais eficaz de transformação do mundo e, portanto, de ameaça a uma ordem social conhecida, estabelecida e vantajosa para eles. E prossegue: “Para mudá-la [a sociedade] são necessários homens criativos que saibam usar sua imaginação...desenvolvamos...a criatividade de todos para mudar o mundo” (RODARI, 1982, p. 8).”. Nesse sentido, se quisermos uma mudança radical no mundo, é necessário que a escola da infância priorize cada vez mais o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

A forma como cada instituição escolhe possibilitar esse desenvolvimento deve ser adaptado às diferentes realidades vividas, mas faz-se necessário que se crie estratégias para que os bebês e crianças pequenas tenham acesso e possibilidade de criar de maneira autônoma e livre com materiais naturais, que possibilitem diversas sensações e texturas. Ressalta-se que poucos elementos, para não dizer que nenhum outro é tão rico para essas experiências quanto a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo acompanhamento e análise dos registros dos Diários de Bordo e portfólios de projeto, pode-se perceber o quão importante foi para o grupo a oportunidade de brincar com a natureza e materiais não estruturados. A diversidade de objetos e a possibilidade de estar no coletivo propiciou momentos de descobertas essenciais para a construção das individualidades e da personalidade dos então bebês do grupo Berçário II.

A partir da possibilidade de compreender o mundo por suas ações, sem que elas fossem seguidas de uma explicação docente, a turma deparou-se com a oportunidade de criar novos objetos e narrativas. Como já conheciam um conceito, tal como o vento, por exemplo, podiam elaborar sobre ele de forma criativa, dizendo que “a natureza brinca com meu cabelo”. Essa capacidade criativa e comunicativa não se desenvolveu unicamente pelo trabalho com a natureza, mas foi combinada com a rotina de rodas de conversa, música e participação ativa das famílias. Além disso, acredita-se que o contato potente com os elementos naturais foi fundamental para a construção de um imaginário tão complexo em crianças tão novas.

A narrativa criada pelas crianças, então no Mini Grupo I, durante a brincadeira com tecidos evidencia uma capacidade de abstração e de consolidação de personagens que chama a atenção. A definição de regras implícitas, como príncipe e super-heróis usam capa e princesa usa vestido, mostra que, para o grupo, também é importante a caracterização dos personagens, que não precisa se manter durante toda a brincadeira, mas pode modificar-se para a construção da narrativa. Ou seja, a mesma criança pode ser mais de um personagem, bastando, para isso, que mude a forma como utiliza o lenço ou outro material que esteja usando de apoio para a brincadeira.

Espero que o presente trabalho possa servir de inspiração para que a natureza

esteja cada vez mais presente, não apenas nas escolas da infância, mas em todas as instituições, escolares ou não. Isso porque o contato direto com ela é um contato íntimo conosco e permite que nos tornemos cada vez mais humanos – e sendo a criatividade uma característica do homem, nos torna mais criativos também e, portanto, mais capazes de mudar a realidade em que estamos inseridos. Se não formos capazes de mudar, o que nos custa imaginar?

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.C. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.

BUZETTO, T. R. **Brinquedos não estruturados**: um olhar sensível para o brincar de meninos e meninas em uma escola infantil do município de Ijuí. Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/5240/Tatiana%20Ribas%20Buzetto.pdf?sequence=1>>. Acesso em: mar. de 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

PIORSKY, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016,

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. [tradução de Antônio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich]. São Paulo: Summus, 1982.

VYGOTSKY, L.S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 121-137.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Instrução Normativa SME nº 02**, de 6 de fevereiro de 2019 – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2019a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019b.

THOMÉ, A.; MENDONÇA, R. **Por que brincar com a natureza?** Conexão planeta inspiração para a ação, 2018. Disponível em: <<http://conexaoplaneta.com.br/blog/por-que-brincar-com-a-natureza/>>. Acesso em: abr. de 2020.

CAPÍTULO 2

EXPERIÊNCIAS BRINCANTES DOS BEBÊS: SAGU E FUBÁ

Data de aceite: 01/03/2021

Andréia Regina de Oliveira Camargo

Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – Núcleo de Educação Infantil Paulistinha/UNIFESP

Thaise Vieira de Araujo

Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – Núcleo de Educação Infantil Paulistinha/UNIFESP

Aline Cerqueira Nunes Mendes

Professora – Núcleo de Educação Infantil Paulistinha/UNIFESP

RESUMO: Acreditando na importância do ato educativo de pesquisar, planejar e organizar tempos, espaços e materiais para que os bebês possam brincar, explorar, investigar e vivenciar diferentes sensações visuais, táteis, auditivas, olfativas e gustativas, em um ambiente instigante e convidativo às descobertas e experiências multissensoriais, o presente relato de prática busca compartilhar experiências brincantes de bebês de duas turmas do Núcleo de Educação Infantil Paulistinha, da Universidade Federal de São Paulo, no ano de 2017. Explorando o mundo com o corpo todo, os bebês brincaram com diversos materiais, os quais oportunizaram curiosidade, diversão, interações e aprendizagens. O sagu e o fubá foram um convite a múltiplas experiências que cada bebê vivenciou da sua forma e em seu tempo. São sensações, descobertas, emoções

e interações que oportunizaram aprendizagens e impulsionaram o desenvolvimento dos bebês, ampliando assim as possibilidades de exploração e investigação do mundo.

PALAVRAS - CHAVE: Bebês, experiências brincantes, NEI Paulistinha UNIFESP.

ABSTRACT: Believing in the importance of the educational act of researching, planning and organizing times, spaces and materials so that babies can play, explore, investigate and experience different visual, tactile, auditory, olfactory and taste sensations, in an instigating and inviting environment for discoveries and multisensory experiences, the present practice report seeks to share playful experiences of babies from two classes at the Center for Child Education Paulistinha, at the Federal University of São Paulo, in the year 2017. Exploring the world with their whole body, babies played with various materials, which gave rise to curiosity, fun, interactions and learning. The sago and cornmeal were an invitation to multiple experiences that each baby had in their own way and time. They are sensations, discoveries, emotions and interactions that made learning possible and boosted the development of babies, thus expanding the possibilities of exploration and investigation in the world.

KEYWORDS: Babies, playing experiences, NEI Paulistinha UNIFESP.

1 | INTRODUÇÃO

As experiências foram realizadas na educação infantil com os bebês do berçário

II (bebês de 1 ano), no Núcleo de Educação Infantil – NEI Paulistinha, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no ano de 2017.

O NEI Paulistinha, inicialmente chamado de “Escola Paulistinha de Educação”, foi fundado no início da década de 70, “[...] como iniciativa da Escola Paulista de Enfermagem da então, Escola Paulista de Medicina”, com o propósito de atender os filhos e filhas das mulheres trabalhadoras do Departamento de Enfermagem (Pereira, 2019, p.23).

Como Unidade de Educação Infantil Universitária, o Nei Paulistinha constitui-se como espaço de efetivação do tripé ensino, pesquisa e extensão, norteador da universidade, articulando teoria e prática nas áreas da saúde e da educação da infância.

A construção dos objetivos de produção e socialização de conhecimentos dá-se em consonância com o princípio norteador das atividades da universidade: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O reconhecimento desse princípio é assumido num entendimento mais amplo sobre o papel de uma unidade de educação infantil universitária federal dentro da lógica de funcionamento do universo acadêmico, no qual a pesquisa se apresenta como fio condutor de todas as ações, sustentando as demais atividades desenvolvidas pela unidade (Raupp, 2004, p.209).

As práticas pedagógicas da educação infantil do NEI Paulistinha têm como eixos norteadores as brincadeiras e interações previstas pelas DCNEI, considerando os bebês e as crianças sujeitos históricos de direitos que:

[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Resolução n. 05, 2009, p.1).

Diante disso, compreendemos que as aprendizagens desde os bebês se dão por meio das interações com o mundo físico e sociocultural, brincadeiras e por múltiplas experiências. Assim, pensar o currículo “a partir dos campos de experiências resulta sempre da mudança de postura em relação ao processo educativo, aproximando as crianças, o máximo possível, do seu contexto social através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas. (Finco, 2015, p.237).

Por fim, vale ressaltar que diante dessa concepção de currículo de educação infantil apresentada pelos documentos oficiais o/a professor/a de bebês e crianças pequenas na creche e na pré-escola não ensina nem dá aulas (Russo, 2007), mas respeitando as especificidades etárias, planeja com intencionalidade tempos, espaços e materiais que favoreçam oportunidades de aprendizagem pela experiência, ação e investigação.

No NEI Paulistinha, a organização curricular se dá em três ciclos, com duração de dois anos, que correspondem às especificidades e desenvolvimento de bebês e crianças. Assim, os/as professores/as organizam e planejam as práticas pedagógicas tendo o brincar e as interações como eixos norteadores articulando as múltiplas linguagens por meio de experiências diversas e por projetos temáticos, investigativos, institucionais nos diferentes

agrupamentos (Berçários I - II; Maternais I - II e Infantis I e II). Nesse sentido, saberes e fazeres de crianças e adultos são entrelaçados, constituindo espaços de escuta e construção coletiva, numa relação horizontal, na qual “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p.25).

2 I RELATO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

As experiências foram realizadas com 35 bebês de duas turmas do Berçário II, atendidos em período integral. As salas são amplas, uma ao lado da outra e contam com uma sacada que interliga as salas, espaço para banho de sol, interações e brincadeiras entre os bebês e também para realização das atividades planejadas.

O Berçário II A contava com duas professoras, uma docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico formada em Pedagogia, doutoranda em educação, que permanecia no período da manhã com as crianças e a outra docente celetista formada em pedagogia, permanecia o período da manhã e da tarde com a turma. As professoras contavam com o apoio de uma auxiliar no período da manhã e da tarde, com formação em ensino médio.

O Berçário II B contava com uma professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico formada em Pedagogia e com mestrado em psicologia, que permanecia no período da manhã com as crianças e contava com o apoio de uma auxiliar, formada em pedagogia e pós-graduação lato sensu em psicopedagogia, que permanecia o período da manhã e da tarde e uma estagiária estudante de pedagogia, que permanecia o período da tarde.

Além dessas profissionais, no período da tarde, os Berçários A e B contavam com uma estagiária volante estudante de pedagogia, que circulava nas duas turmas conforme a necessidade dos grupos.

As professoras atuavam cuidando e educando dos bebês de maneira planejada e intencional, tendo em vista a especificidade do agrupamento: contando histórias, cantando, promovendo brincadeiras da cultura popular, interagindo, organizando os espaços, materiais e experiências, acalentando, alimentando, trocando fraldas, etc. As auxiliares e estagiárias atuavam garantindo o educar e o cuidar dos bebês, apoiando as atividades planejadas pelas docentes.

Desde o Berçário são promovidas experiências investigativas por meio do brincar heurístico, que visa propiciar aos bebês a exploração, curiosidade e descobertas.

É importante ressaltar que a adoção de práticas pedagógicas voltadas à exploração e investigação de materiais por meio do brincar heurístico, tem relação com o próprio modo de ser e estar no mundo dos bebês, que desde que nascem estabelecem uma relação curiosa com as pessoas e com o ambiente que interagem.

No entanto, é necessário que o/a professor/a da educação infantil tenha clareza da especificidade do trabalho com bebês e crianças pequenas, para que possa intencionalmente potencializar o comportamento investigativo dos bebês, base para as aprendizagens em

Ciências.

Assim, coube às professoras pesquisar, planejar e organizar tempos, espaços e materiais para que os bebês pudessem brincar e explorar diferentes sensações visuais, táteis, auditivas, olfativas e gustativas, em um ambiente instigante e convidativo às descobertas e experiências multissensoriais, ampliando assim as possibilidades de exploração e investigação do mundo físico.

[...] é necessário que o educador também seja pesquisador e criador, que se indague sobre o mundo e os assuntos estudados – antes e com as crianças – e com elas vá fazendo perguntas, investigações e descobertas – ouvindo-as, observando-as, traduzindo seus olhares e sons e ampliando suas questões (Barbieri, 2012, p.19).

Aos bebês ficou o convite à exploração e experiências investigativas com o sagu e o fubá, que serão apresentadas a seguir:

Experiências com sagu

Organizamos na área externa da sala de referência da turma, uma sacada espaçosa, a experiência com o sagu colorido. As brincadeiras aconteceram durante uma semana para que todos pudessem, em pequenos grupos, aproveitar a brincadeira, respeitando o tempo de cada bebê e garantindo o acompanhamento, observação e registro cuidadoso pelas professoras.

O sagu foi preparado pela equipe de nutrição da creche e colocado em caixas transparentes, que ficaram sobre tecido cru para que os bebês pudessem se sentar, se movimentar e assim sentir e investigar sua textura, temperatura, cor, forma e sabor.

Cada bebê manifestou uma interação única com o material, apresentando-nos diferentes possibilidades de brincadeiras e interações.



Imagem 1: “Trocando melecãs”¹



Imagem 2: “Uau!”

Com roupa nos dias mais “frescos” e só de fralda nos dias de calor, os bebês, no processo de exploração, misturaram os sagus de cores diferentes e descobriram a mudança de coloração que a mistura provocava.

¹ As fotografias foram produzidas pelas professoras Andréia R. O. Camargo e Thaise V. Araujo.

Muitos esfregaram o sagu pelo corpo todo, outros interagiram e envolveram os demais bebês a experimentarem, alguns só ficaram observando, tiveram aqueles que convidaram a professora a brincar com o sagu, esfregando-o em seus braços e rosto, e teve bebês que utilizaram a caixa como apoio para dar alguns passinhos.



Imagem 3: "Anda, anda"



Imagem 4: "Olha a bolinha"

Entrar na caixa cheia de sagu e tomar banho de meleca foi uma brincadeira apreciada por alguns bebês. Com a ajuda da professora, o grupo foi entrando aos poucos nas caixas e puderam sentir o sagu pelo corpo todo e participar da brincadeira de banho de sagu.



Imagens 5 e 6: "Olha eu na caixa"

Cenas dos pezinhos grudando no tecido, mãozinhas esticando a meleca, bolinhas espalhadas pelo corpo, cores se misturando e criando uma estética singular, foram observadas e vivenciadas.



Imagens 7 e 8: “Corpinhos, cores e bolinhas”

Experiências com fubá

No intuito de ampliar as sensações, ofertamos a farinha de fubá em quantidade suficiente para encher grandes bacias de alumínio, para que os bebês pudessem experimentar o material com o corpo.

Diferente do sagu, a farinha de fubá foi selecionada por apresentar textura áspera, temperatura ambiente, por ser um material seco, fofinho e colorido. Sua cor amarelinha, distribuída nas bacias, foi um convite à brincadeira, interações e experiências diversas.



Imagem 9: “Crianças amarelinhas”

Um grupo, ao se deparar com a farinha, ficou de longe observando, estranhando, apontando o dedinho, chamando atenção falando: “-Oia, oia!” (Olha, olha!). Não sabiam do que se tratava, mas foram conferir e perceberam que o fubá escorria como areia pelas mãos, explorando a textura e a temperatura (imagem 10).

Outro grupo, também com as mãos, começou a pegar pequenas porções de farinha de fubá e formar pequenos montinhos sobre o tecido cru, depois começaram a transferir a farinha de fubá de uma bacia para outra, esvaziando uma e enchendo a outra.



Imagem 10: “Oia”



Imagem 11: “Troca, troca”

Houve bebê que se encantou somente com o girar da bacia, e aquele que até fez a farinha voar de sua roupa com um sopro. Outros bebês rejeitaram a brincadeira, não quiseram tocar na farinha ou, quando tocaram, estranharam a ponto de escolherem não participar.



Imagem 12: “Gira, gira”

Outros, apesar do estranhamento, quiseram investigar o material mais profundamente, aproveitaram para brincar com o corpo todo, sentaram e deitaram na bacia

e exploraram o material intensamente.



Imagem 13: “Fuuu”



Imagem 14: “Mergulho seco”

Também observamos os bebês sentindo aflição ao pisar com os pés descalços ao sentirem a farinha de fubá no meio dos dedinhos.

Sensações, investigações e descobertas diversas marcaram a experiência dos bebês, que tatearam, degustaram, admiraram a cor amarelinha, brincaram com o corpo, pés e mãos.

Após as brincadeiras e interações, os adultos revezaram para dar banho nos bebês e organizar o almoço e a hora do descanso.

3 | DISCUSSÃO E AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Experimentando e observando diferentes materialidades, texturas, temperaturas, sons, movimentos, cores, sabores e aromas, os bebês se apresentam ao mundo com o corpo todo, descobrem e aprendem *‘na pele’*², por meio das diferentes linguagens, que marcam e afetam cada sujeito de forma única e intransferível.

[...] isso significa sua escolha por algo e alguma forma para expor seu pensamento, seu desejo, suas manifestações. Constituem códigos e nos revelam. As crianças criam, como num haicai, a representação de mundos e coisas deles, como também sentimentos, emoções, letras e suas formas. Os traços e as configurações que suas composições vão adquirindo mostram suas emoções e abarcam o mundo da imaginação, como numa objetiva que capta aspectos da realidade circundante e o mundo interior, convertendo em matéria visível diferentes formas (Pinazza & Gobbi, 2015, p.42).

As experiências apresentadas revelam que os bebês são sujeitos que participam, pensam, sentem e estabelecem uma relação com o mundo físico, social e cultural. Demonstra que um currículo pautado nas interações e brincadeiras e em ações intencionalmente

2 Referência a Charge “A pele: limite entre eu e o mundo”, TONUCCI, 1975.

planejadas, pode ser capaz de promover aprendizagens e o desenvolvimento integral dos bebês na educação infantil.

Ressaltamos ainda que potencializamos o comportamento investigativo dos bebês ao longo do desenvolvimento da proposta, uma vez que, em pequenos grupos puderam explorar e conhecer as características dos materiais apresentados, sem pressa e no tempo de cada um. Apontamos também que alguns bebês não quiseram manipular/experimentar os materiais e preferiram apenas observar, sendo respeitado pelo/a professor/a, em sua escolha.

Ademais, acreditamos que organizar um currículo que incentive os bebês a investigarem o mundo é um importante caminho para o desenvolvimento de aprendizagens próprias das Ciências, ou seja, observar, explorar, levantar hipóteses, testar, criar, etc. Vale ressaltar que, essa organização curricular na educação infantil está prevista em documentos oficiais e deve ser garantida a todas as crianças no território brasileiro, em creches e pré-escolas (Resolução n. 5, 2009, Resolução n. 4, 2017).

Ressaltamos ainda que, acreditamos que a organização de tempos, espaços e materiais, de experiências com as múltiplas sensações auditiva, gustativa, visuais e olfativas, possibilitou aos bebês um ambiente educativo que instigou e incentivou “[...] a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Resolução n. 5, 2009, p.04).

Preparar espaços é um ato solidário, de descentração em favor da emancipação do outro. É promover o encontro de múltiplas linguagens e experiências cognitivas e afetivas. É conectar-se de forma potente consigo mesmo, oferecendo palco para o terceiro educador e um dos seus protagonistas: o ambiente e a criança (Stravogiannis, 2017, s/p).

As interações e descobertas dos bebês ao longo da proposta foram registradas por fotografias, vídeos e relatos em caderno de campo das professoras. Esses registros apresentam expressões, falas, gestos, movimentos e narrativas do vivido pelos bebês, evidenciando suas aprendizagens e possibilidades de atuação significativa na educação infantil.

Acreditamos, assim, na importância da documentação pedagógica, registros escritos, fotográficos, audiovisuais, dentre outras linguagens, como forma de compartilhar as vivências e experiências dos sujeitos da educação infantil, revelando saberes e intencionalidades, garantindo o lugar do planejado, mas também do imprevisto e do inusitado, e de um currículo construído a muitas mãos e protagonizado por bebês e suas professoras e educadoras.

Os registros, parte intrínseca da prática pedagógica, buscam “[...] uma infância na qual a qualidade da atenção às crianças de zero a três anos seja discutida e socialmente partilhada... Sobre qual infância e formação queremos oferecer às crianças” (Richter &

Barbosa, 2010, p.93).

Ademais, as experiências com os bebês na creche nos mostram o quanto é necessário qualificar as práticas pedagógicas, a fim de garantir a esses sujeitos o direito a brincadeira com seus pares, a ludicidade e as vivências com as múltiplas linguagens representativas das culturas infantis.

REFERÊNCIAS

Barbieri, S. (2012). *Interações: onde está a arte na infância?*. São Paulo, SP: Blucher.

Finco, D. (2015). Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: Finco, D., Barbosa, M. C., & Faria, A. L. G (Orgs.), *Campos de Experiência na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Leitura Crítica.

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

Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Infantil. Diário Oficial n. 248/96 - Seção 1. Brasília, DF: Congresso Nacional.

Pereira, A. A. A. S. (2019) O vivido e o revivido: histórias não contadas sobre o Núcleo de Educação Paulistinha. In: Silva, D. A., Pereira, A. A. A. S., & Breda, B (Orgs.), *(Con)viver a educação: relatos de práticas cotidianas no Núcleo de Educação Infantil Paulistinha* (pp.21-38). Curitiba, PR: Appris.

Pinazza, M. A., & Gobbi, M. A. (2015). Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: Gobbi, M. A., & Pinazza, M. A (Orgs.), *Infâncias e suas linguagens* (pp.21-43). São Paulo, SP: Cortez.

Práticas Pedagógicas na Educação Infantil do NEI Paulistinha – Universidade Federal de São Paulo. (2019). São Paulo, SP: Diamante, J. P.

Raupp, M. D. (2004). Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. *Educ. Soc.*, 25(86), 197-217. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100010>

Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2019 (2019). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Resolução n. 4 de 17 de dezembro de 2017 (2017). Institui e Orienta a Implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial n. 146/2017 – Seção 1. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Richter, S. R. S.; Barbosa, M. C. S. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, 35(1), 85-96. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464441605>

Russo, D. (2008). De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. *Revista Eletrônica de Educação*. 2(2)125-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/1982719922>

Stravogiannis, K. (2017). *Sobre a ótica: luz, cores, sombra e poesia, reflexo e transparência*. Recuperado em 05 agosto, 2020, de [http:// https://pedagogiaeinfancia.com.br/sobre-otica-luz-cores-sombra-reflexo-e-transparencia/](http://https://pedagogiaeinfancia.com.br/sobre-otica-luz-cores-sombra-reflexo-e-transparencia/)

Tonucci, F. (2008). *Frato: 40 anos com olhos de criança*. Porto Alegre, RS: Artmed.

CAPÍTULO 3

SABERES E FAZERES DA DOCÊNCIA COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLANEJAMENTO E ROTINA

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 21/12/2020

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar
São Carlos – SP
<http://lattes.cnpq.br/1894920012254605>

Maévi Anabel Nono

Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Letras e Ciências
Exatas
São José do Rio Preto – SP
<http://lattes.cnpq.br/8634997953885976>

Trabalho originalmente publicado nos Anais do V Congresso Brasileiro Ensino e Processos Formativos.

RESUMO: Neste capítulo se apresenta o recorte de uma pesquisa que teve como foco saberes e fazeres de uma professora de Educação Infantil que atua no agrupamento de crianças entre 1 e 2 anos de idade. Neste recorte, pretende-se dar ênfase aos saberes e fazeres docentes sobre o planejamento do trabalho pedagógico e a rotina na creche. A pesquisa foi desenvolvida com base em abordagem qualitativa e os dados coletados por meio de entrevistas e observações de campo, durante os meses de abril a junho de 2017, no agrupamento de Berçário II de uma escola de Educação Infantil de um município do noroeste paulista. Os dados revelam diversos saberes e práticas docentes referentes ao

planejamento pedagógico e à rotina com bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil, permitindo a discussão acerca de aspectos importantes que dizem respeito a este trabalho. Do mesmo modo, indicam também desafios vividos pela docente no contexto pesquisado. Finalmente, como conclusões, pode-se inferir que os saberes e fazeres docentes sobre tal temática são determinantes para a qualificação do atendimento aos bebês e crianças bem pequenas e que ainda se fazem necessários muitos investimentos – em formação, políticas públicas, condições de trabalho – de modo que as crianças tenham seus direitos educacionais garantidos.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Infantil. Creche. Docência. Planejamento. Rotina.

KNOWLEDGE AND DOING TEACHING WITH BABIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PLANNING AND ROUTINE

ABSTRACT: This chapter presents an excerpt from a survey that focused on the knowledge and skills of an Early Childhood Education teacher who works in the group of children between 1 and 2 years old. In this section, it is intended to emphasize the knowledge and teaching practices on the planning of pedagogical work and routine in the daycare center. The research was developed based on a qualitative approach and the data collected through interviews and field observations, during the months of April to June 2017, in the grouping of Nursery II of an Early Childhood Education school in a municipality in the northwest of São Paulo. The data reveal

several knowledge and teaching practices related to pedagogical planning and routine with babies and very young children in Early Childhood Education, allowing the discussion about important aspects that concern this work. Likewise, they also indicate challenges experienced by the teacher in the researched context. Finally, as conclusions, it can be inferred that the knowledge and teaching practices on this theme are decisive for the qualification of care for babies and very young children and that many investments are still needed – in training, public policies, working conditions – so that children have their educational rights guaranteed.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Day care center. Teaching. Planning. Routine.

1 | INTRODUÇÃO

Neste capítulo se apresenta o recorte de uma pesquisa por meio da qual se objetivou descrever, discutir e analisar saberes e fazeres docentes de uma professora de bebês, no âmbito de uma escola de Educação Infantil pública, em um município do noroeste paulista. Neste recorte, pretende-se dar ênfase aos dados obtidos por meio da referida pesquisa que dizem respeito aos saberes e fazeres docentes sobre o planejamento do trabalho pedagógico e a rotina, no contexto de um agrupamento de crianças entre 1 e 2 anos de idade (Berçário II).

A educação dos bebês e crianças bem pequenas¹, enquanto primeiro espaço formal e coletivo de cuidado e educação, vem ganhando espaço nas últimas décadas, não apenas como direito educacional para as crianças dessa faixa etária, mas também como espaço único e significativo de formação, em um período ainda tão sensível do desenvolvimento humano. Essa ampliação se reflete no aumento significativo de bebês e crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil, bem como na ampliação de estudos e discussões – por parte de pesquisadores e educadores da infância – que buscam a defesa de uma educação de qualidade para a Primeiríssima Infância².

Apesar disso, essa educação ainda carrega marcas históricas de desvalorização social e profissional. Ao longo das décadas, esse atendimento assumiu diferentes perfis – assistencialista, compensatório, propedêutico (KUHLMANN, 2000; GUIMARÃES, 2017) – dos quais atualmente busca se distanciar para a construção de uma nova identidade para a Educação Infantil, que de fato atenda às especificidades e direitos das crianças. Da mesma forma, as professoras que atuam com essa faixa etária têm passado por constante reformulação de seu trabalho e de sua identidade profissional.

Os avanços na legislação têm permitido – em maior ou menor proporção nos diferentes contextos da educação nacional – a construção de um novo perfil de escola, de professor e de docência. Entretanto, este é um tema que ainda permanece às margens das pesquisas educacionais e das políticas públicas brasileiras. Bebês e crianças bem pequenas, assim

1 Nomenclatura adotada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), na qual se compreende bebês como crianças de 0 a 18 meses de idade e crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses de idade.

2 Nomenclatura adotada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (PELIZON, 2014), que compreende a Primeiríssima Infância como a fase do nascimento aos 3 anos de idade

como os profissionais que com eles atuam, ainda permanecem invisibilizados de diferentes formas (GOBATTO; BARBOSA, 2017).

Desse modo, este trabalho pretende contribuir com a construção da identidade docente dos professores dos bebês e das crianças bem pequenas e com uma pedagogia específica que as tenha como foco, assumindo a necessidade de uma educação que as respeite em suas singularidades e que as entenda como sujeitos ativos, de direitos, potencialidades e voz.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa toma como base a legislação educacional vigente que, a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), passou a reconhecer o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” como dever do Estado, marco importante que trouxe o atendimento educacional às crianças dessa faixa etária para o capítulo da Educação, ao menos no âmbito legal. Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), determinou a Educação Infantil como primeira e importante etapa da Educação Básica, assumindo também a necessidade de formação específica em nível superior ou em nível médio, na modalidade Normal, para os profissionais que atuam no segmento.

Em 1999, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/99, revogadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009) que trouxe uma revisão das Diretrizes iniciais. As Diretrizes são resultado de um esforço por parte da sociedade, professores e pesquisadores da Educação, que visavam reformular o papel da Educação Infantil brasileira, esclarecendo suas funções e subsidiando o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos nas creches e pré-escolas. Assim, a Educação Infantil é definida na Resolução CNE/CEB nº 5/2009 como:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

As Diretrizes avançam no sentido do entendimento da Educação Infantil como espaço no qual cuidado e educação devem dar-se de maneira indissociável, assumindo também a necessidade de um currículo pautado nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes. Do mesmo modo, a partir de então, a criança deve ser entendida como:

Art. 4º [...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,

observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

O mais recente documento norteador para a Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que apresenta caráter normativo, definindo aprendizagens essenciais a todos os alunos da Educação Básica nos diferentes contextos do país. Especificamente sobre a Educação Infantil, a BNCC reitera como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, além de assegurar às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Para além das leis e documentos norteadores, o estudo também tem base nos conceitos de docência, saber docente, fazer docente, além de pautar-se nos pesquisadores da área da Educação Infantil que a assumem como campo singular da prática educacional. Entende-se o conceito de docência como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metodológico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.11).

Já sobre o conceito de saberes docentes, segundo Tardif (2002), só é possível entendê-lo e discuti-lo se relacionado a um contexto mais amplo, ao ofício docente e à escola. Ou seja, é preciso relacionar o saber docente tanto aos aspectos da realidade social e do contexto de trabalho do professor quanto às suas experiências, personalidade e identidade particulares. Para o autor,

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002, p.16-17).

Assim, os professores possuem uma relação bastante complexa com esses saberes, uma vez que se mostram como uma diversidade de saberes com os quais eles se relacionam de formas também distintas. O saber dos professores se caracteriza, então, como um saber plural, que se constitui por meio de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e também experienciais (TARDIF, 2002).

Os fazeres docentes dizem respeito às práticas, decisões, atividades, planejamentos, avaliação, etc., que são específicos do trabalho do professor. Quando se trata do trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas na Educação Infantil, esses fazeres se

apresentam de maneira bastante particular e diferenciada dos demais níveis educacionais (RICHTER; BARBOSA, 2010; BARBOSA, 2010).

A intencionalidade necessária à ação docente tem traços próprios quando se trata da educação dos bebês e crianças pequenas, e exige uma redefinição do que seja docência, porque não permite a adaptação do modelo de professor do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de uma docência de outra ordem. As estratégias de organização do trabalho pedagógico são comuns, pois há de se planejar, observar, registrar e avaliar (COUTINHO, 2013, p.10). Os professores dos bebês e crianças bem pequenas têm, então, o desafio de efetivar os direitos educacionais das crianças, proporcionando a elas uma gama de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, zelando pelo seu bem-estar, acolhimento, integração e socialização, valorizando suas características pessoais e de grupo, sem perder de vista a intencionalidade educativa e a indissociabilidade entre os conceitos de cuidado e educação.

Ser professora de bebês e crianças bem pequenas envolve trocá-las, acalentá-las, brincar com elas, contar histórias, cantar, enfim, ocupar-se de seu desenvolvimento, de forma integral (COUTINHO, 2013). Portanto, “[...] a prática docente com bebês caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão de cunho humanizante” (TRISTÃO, 2004, p. 4).

Finalmente, é imprescindível esclarecer a indissociabilidade entre os saberes e fazeres docentes, visto que os primeiros são o alicerce e guiam as práticas profissionais docentes e, do mesmo modo, os fazeres mostram-se também como fonte dos saberes dos professores. Esta relação intrínseca torna esses conceitos complexos e profundamente integrados.

3 | CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada com base em abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), por meio de entrevistas e observações de campo. A coleta de dados foi realizada em uma instituição de Educação Infantil pública municipal de uma cidade do noroeste paulista. As observações foram realizadas em um agrupamento de 20 crianças com idade entre 1 e 2 anos (denominado Berçário II no município em questão). Durante o período da coleta, as crianças estavam sob a responsabilidade de uma docente em cada período (sendo a professora do período da tarde a participante da pesquisa), com o apoio de uma estagiária em cada período e uma auxiliar de Berçário, que trabalhava em período integral.

A coleta foi realizada entre os meses de abril e junho de 2017, por meio de observações no agrupamento de Berçário II, no período vespertino. Ao longo desse período, também foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas com a professora sujeito da pesquisa, sendo estas guiadas por roteiros elaborados com base em diferentes temáticas,

organizadas de acordo com o referencial teórico da pesquisa.

Após a coleta e transcrição dos dados, as informações foram organizadas, analisadas e categorizadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) em grandes temas. No âmbito da seção que trata sobre os saberes e fazeres da docência com bebês, surgiram da coleta os seguintes temas: planejamento pedagógico e rotina, práticas docentes, avaliação, relação com a gestão, relação e trabalho com a estagiária e auxiliar de berçário, relação com as famílias e saberes sobre leis e documentos norteadores.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Entende-se que é parte fundamental do trabalho com os bebês e as crianças pequenas, a construção – e constante reconstrução – de uma rotina de trabalho. É preciso pensar na organização do tempo, na disposição e quantidade de materiais, na articulação e na qualidade das atividades de cuidado e alimentação, nas propostas de exploração de objetos e materiais, nas rodas de músicas, nas leituras e contação de histórias, nas brincadeiras em áreas externas e nos diferentes espaços da escola, etc.

Construir uma rotina para e com os bebês na Educação Infantil não é tarefa simples, ainda mais quando se considera todos os imprevistos e dificultadores que podem surgir, impedindo que o planejamento seja colocado em prática, de fato. Questionada sobre a organização de sua rotina, a professora descreve a sequência de atividades que geralmente desenvolve com os bebês:

Agora no período da tarde, eu chego, eles estão dormindo até mais ou menos 1 hora (13h00), eles acordam e é a hora da troca, até 2 horas... Não, até 1h e meia. Se não terminou as trocas, a gente para 1h (13h00) e meia e dá o lanche, elas voltam a trocar... Muitas vezes eu faço a roda sozinha, que seria das quinze pras duas até duas horas, a roda de música. Depois a gente tem as brincadeiras ou alguma atividade quando tem atividade e, atualmente, eu to jogando a roda de leitura junto com a roda de música porque é o horário que tem as duas ali junto pra me ajudar, porque senão eu não consigo fazer a roda de leitura nem a de música... Mas, assim também, o dia que elas estão comigo e as atividades das tarjetas, que nem, a semana passada eu tentei os cinco dias e eu consegui na sexta-feira... Esse ano eu to com crianças muito agressivas então ou eu faço a atividade ou eu olho eles, aí então... Três horas é a janta, aí das três e quinze até quatro e meia praticamente elas estão dando banho, aí a gente ta nas brincadeiras e eu to... porque normalmente eu fico sozinha. Agora que depois de alguns problemas na sala de vez em quando tem alguém comigo (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

Este trecho da entrevista evidencia alguns desses dificultadores, o fato da professora ter vários momentos sozinha com a turma, por exemplo. A fala da professora evidencia também que a rotina do Berçário não pode dar-se como algo rígido e imutável. A percepção que ela tem do grupo, em um determinado momento, faz com que altere a ordem das atividades ou substitua uma proposta planejada por outra que atenda ao grupo de forma

mais adequada naquele momento. Do mesmo modo, é sabido que situações que envolvem a saúde e o bem-estar das crianças como febre, machucados, choros, etc. influenciam fortemente essa rotina, exigindo mudanças imediatas do que foi planejado.

Eu planejo, eu estudo, eu vou planejando e vou vendo. Essa semana eu consegui fazer, vamos supor, a atividade do tapete sensorial, semana que vem eu vou tentar uma coisa diferente. Em cima também do que a (coordenadora) deu pra gente, a gente tem que ir aumentando os níveis. Eu planejo, só que eu não consigo colocar em prática tudo o que eu planejo, então, na hora eu vejo o que é possível... Que nem o exemplo da argila hoje, eu planejei, fiz tudo, tava tudo pronto e na hora que eu vi não foi possível, então aí eu já mudei a atividade, eu dei com giz e com o papel. Depende o dia deles, talvez eu armo a melhor aula, planejo a melhor coisa, que nem a argila e não consigo e outro dia que eu não tinha planejado de dar nada, eu consegui dar uma aula de imitar os animais, que nunca tinha conseguido na minha vida, então... (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

Na fala da docente, é possível observar a constante reformulação de suas práticas, de acordo com as necessidades dos bebês e com outros imprevistos que acontecem cotidianamente. No trecho, ela exemplifica relatando a situação em que havia planejado uma atividade de exploração com argila, na qual as crianças ficariam apenas de fralda. Para isso, ela forrou as mesas com papel e separou o material antes de seu horário de trabalho, entretanto, quando entrou na sala, foi informada que duas das crianças estavam com febre, o que as impossibilitava de participar da proposta. Com isso, a professora alterou o que havia planejado, disponibilizando giz de cera para que as crianças desenhassem livremente no papel, assim, todos os bebês puderam participar.

Essas alterações, revisões e reformulações são comuns na rotina do Berçário e demandam uma série de conhecimentos, além de sensibilidade ímpar, para que seja possível atender às necessidades das crianças. A professora explica de que forma costuma realizar seu planejamento semanal: “Normalmente, toda segunda-feira eu pego e planejo a semana, coloco no semanário quais vão ser as atividades da semana” (Entrevista em 13 de junho de 2017). A seguir, observa-se o semanário da docente, referente à semana de 05 de maio a 12 de maio de 2017:

| HORÁRIO | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA |
|----------------|--|--|--|---|--|
| 12h00 às 13h | Repouso | Repouso | Repouso | Repouso | Repouso |
| 13h00 às 13h30 | Atividades em pequenos grupos: brinquedos de madeira | Atividades em pequenos grupos: caixa de brinquedos | Atividades em pequenos grupos: montatudo | Atividades em pequenos grupos: canto da leitura | Atividades em pequenos grupos: bonecas e carrinhos |
| 13h30 às 13h45 | Lanche | Lanche | Lanche | Lanche | Lanche |

| | | | | | |
|----------------|---|--|--|---|--|
| 13h45 às 14h | Atividade em grande grupo: roda cantada | Atividade em grande grupo: roda cantada | Atividade em grande grupo: roda cantada | Atividade em grande grupo: roda cantada | Atividade em grande grupo: roda cantada |
| 14h00 às 14h40 | Atividade em área externa: bonecas e carrinhos | Atividade em área externa: cavalinhos e bambolês | Atividade em área externa: motocas e escorregador | Atividade em área externa: hipopótamos de empurrar e bolas | Atividade em área externa: cavalinhos, motocas e bolas |
| 14h00 às 14h55 | Atividade em grande grupo: roda de história – manuseio de livros | Atividade em grande grupo: roda de história – Pessoas animadas | Atividade em grande grupo: roda de história – Tem bicho que sabe | Atividade em grande grupo: roda de história – O crocodilo e o dentista | Atividade em grande grupo: roda de história – O homem que amava caixas |
| 14h55 às 15h | Higiene das mãos | Higiene das mãos | Higiene das mãos | Higiene das mãos | Higiene das mãos |
| 15h às 15h30 | Jantar | Jantar | Jantar | Jantar | Jantar |
| 15h30 às 16h25 | Atividade em grande grupo: (banho e trocas) Motocas e hipopótamos de empurrar | Atividade em grande grupo: (banho e trocas) Bolas e cones | Atividade em grande grupo: (banho e trocas) Latas para batucar e bonecas | Atividade em grande grupo: (banho e trocas) Túnel e brinquedos não estruturados | Atividade em grande grupo: (banho e trocas) Caixa de brinquedos |
| 16h25 às 16h30 | Atividade em pequenos grupos: vídeos Bebê Natureza | Atividade em pequenos grupos: montatudo (encaixe) | Atividade em pequenos grupos: vídeo Mundo do Brincar | Atividade em pequenos grupos: caixa de brinquedos | Atividade em pequenos grupos: vídeo Bitá e as brincadeiras |
| 16h30 às 17h00 | Saída | Saída | Saída | Saída | Saída |

Quadro 1 – Semanário da Docente (Planejamento semanal/Semanário)

A partir do Quadro 1, pode-se observar a organização das atividades e o tempo previsto para a realização de cada uma delas. Também fica claro que a professora tenta diversificar essas atividades, oferecendo diferentes tipos de materiais e propostas (motocas, bolas, brinquedos, brinquedos não estruturados, etc.), possibilidades de exploração e manuseio, além de rodas cantadas e rodas de leituras diárias. Ao mesmo tempo, também se percebe a constância e a ordenação de algumas propostas, de modo que os bebês possam sentir-se mais seguros e conscientes do que é proposto de maneira mais geral, ou seja, do que é mais fixo em suas rotinas no ambiente escolar.

As rotinas, ou a jornada diária da sala de bebês, são aquelas experiências que se realizam ao longo do dia. Essa repetição oferece para os bebês certo domínio sobre o mundo em que vive e oferece a eles segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. A recorrência dos eventos faz com que se possa construir um eixo de história e memória, em que se construa uma identidade social, de grupo. [...] Com os bebês é preciso ter muita atenção aos momentos de vida cotidiana, pois são nestes momentos que as crianças fazem as primeiras aprendizagens, aprendem a cuidar de si e a se relacionar com os outros e o mundo (BARBOSA, 2010, p. 9).

Além do semanário, as professoras também elaboram o registro reflexivo. Este

documento é um texto que se refere ao planejamento semanal e deve explicitar os pontos e acontecimentos mais significativos. Nele também devem aparecer as alterações do planejamento, além das impressões que as professoras tiveram sobre alguma atividade, sobre o grupo ou em relação a alguma criança. Questionada sobre os pontos que considera mais relevantes em seu planejamento, a professora coloca:

Eu planejo em relação à sala, na verdade eu planejo em relação ao tempo que vou estar sozinha. Eu deixo pra colocar as atividades mais difíceis, que eles não se prendem tanto, quando eu estou com ajuda e as atividades que eles se prendem mais eu deixo pra quando eu estou sozinha. Então aí eu vou... É o possível pra mim hoje, eu não consigo pensar de outro modo, que nem a argila, eu vou colocar quando eu tenho ajuda... Mas hoje ta meio em relação ao que eu tenho hoje, ao tempo e ao tanto de ajuda que eu tenho o meu planejamento, mas em cima dos eixos (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

Os eixos aos quais a professora se refere são aqueles encontrados no documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1988). Apesar de relativamente antigo e de já terem sido elaborados outros documentos pelo Ministério da Educação, o Referencial aparece ainda como base importante para os planejamentos da professora de Educação Infantil que, com orientação da coordenação pedagógica da escola, planeja e organiza seu trabalho de acordo com os eixos propostos pelo Referencial.

Na fala da professora também fica claro outro aspecto que diferencia a organização dos agrupamentos de bebês e crianças bem pequenas: a presença de auxiliares. Ela coloca que uma das referências para o seu planejamento é exatamente o tempo com o qual ela conta com esse apoio. Ao longo das observações, foi possível evidenciar que a professora passa uma boa parte do período da tarde sozinha, devido à demanda de banhos e trocas, que é constante. Essa dinâmica acaba por limitar suas possibilidades, uma vez que parte considerável das propostas e experiências oferecidas às crianças exigem que a professora conte com apoio de alguma das auxiliares.

Entende-se, então, a complexidade de pensar e propor um currículo para os bebês e crianças pequenas que os atenda em suas demandas individuais e de grupo, e que possibilite uma variedade de experiências e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e conteúdos a serem aprendidos. [...] Os bebês, porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a nossa língua, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura à outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche (BARBOSA, 2010, p. 90).

Questionada sobre quais as necessidades dos bebês com os quais atua, ela aponta a socialização e também ampliação da capacidade de concentração, em suas palavras:

Hoje, elas estão precisando saber socializar, ser menos agressivas. Hoje no Berçário eles precisam, embora eles já tenham um tempo curto de atividade, mas eles não conseguem fazer uma atividade até o fim, nem cantar uma música até o fim. Então hoje no Berçário, eles precisam aprender a parar e participar da atividade, parar e comer, parar e aproveitar o momento... Eu acho que eles estão muito afobados, então acho que isso está... Do resto eles são uma turminha legal, a agressividade e essa história deles serem muito agitados, não conseguir fazer uma atividade já está... Me incomoda e atrapalha o andamento da turma (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

Na fala da professora, aparecem muito mais os aspectos que ela julga necessários para um bom andamento da turma e a realização das atividades propostas, do que de fato suas necessidades relacionadas a faixa etária, características pessoais e de grupo. Para ela, eles precisam desenvolver estes aspectos para aprenderem mais e participarem das atividades de maneira mais “efetiva”. Da sua visão, os bebês apresentam comportamentos distantes do que ela considera ideal – *acho que eles estão muito afobados*. Apesar disso, ela aponta a socialização como um aspecto importante neste processo.

Neste sentido, observa-se certa dificuldade, devido a diferentes aspectos do contexto observado, de reformulação das práticas educativas, de modo a organizar um trabalho no sentido de promoção de experiências significativas para os bebês, possibilitando que eles tenham

[...] tempo para brincar, fazer a mesma torre muitas vezes, derrubar, reconstruir, derrubar novamente, permite aos bebês sedimentar as suas experiências. A organização de uma jornada na escola precisa contemplar as necessidades das crianças sejam elas de ordem biológica, emocional, cognitiva, social e também oferecer tempos de individualização e de socialização (BARBOSA, 2010, p. 9).

No Quadro 2 estão sistematizados os saberes e fazeres evidenciados por meio da coleta e que se relacionam ao planejamento pedagógico e rotina.

| PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E ROTINA | |
|---|---|
| <i>Saberes</i> | <i>Fazeres</i> |
| <p>É necessária uma rotina flexível</p> <p>A diversificação de atividades e materiais ao longo da rotina semanal é essencial</p> <p>É impossível de realizar determinadas atividades (foco no adulto) estando sozinha com as crianças</p> <p>É necessário atender às demandas e especificidades dos bebês e crianças bem pequenas</p> <p>O planejamento prévio das atividades é essencial</p> <p>É importante seguir as orientações dadas pela gestão escolar</p> <p>É importante planejar as atividades de acordo com o tempo, a rotina e os interesses dos bebês e crianças bem pequenas</p> <p>A organização do espaço é importante para o desenvolvimento das crianças</p> <p>As atividades permanentes devem guiar a rotina</p> <p>O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil serve de base para o planejamento do trabalho pedagógico</p> | <p>Adapta atividades</p> <p>Oferece diferentes brinquedos e materiais</p> <p>Observa constantemente a saúde, higiene e bem-estar físico das crianças</p> <p>Planeja a rotina semanalmente (semanário)</p> <p>Segue orientações da gestão escolar (coordenadora pedagógica)</p> <p>Mostra-se sensível em relação às demandas dos bebês e crianças bem pequenas</p> <p>Realiza atividades de cuidado e higiene</p> <p>Realiza atividades com foco no professor</p> <p>Possibilita momentos de interação entre pares, brincadeiras livres e em áreas externas</p> <p>Realiza registro reflexivo de cada semanário</p> <p>Propõe atividades dentro de cada eixo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil</p> |

Quadro 2 – Sistematização dos saberes e fazeres docentes.

Assim, é primordial entender as reais necessidades e demandas das crianças, suas formas de ser e agir e, a partir daí, pensar em uma rotina que seja interessante e estimulante, mas também segura e saudável, na qual haja espaço para que as práticas de cuidado e educação coabitem de maneira harmoniosa e significativa.

5 | CONCLUSÕES

Com base nos dados coletados, fica evidente que a professora apresenta saberes determinantes para o atendimento de qualidade aos bebês e crianças bem pequenas. Para ela, o planejamento faz parte do seu trabalho docente e deve acontecer de acordo com as orientações que recebe da equipe gestora da unidade escolar.

Em sua fala – e também em sua prática – aparecem conceitos essenciais como flexibilidade da rotina, importância da organização do espaço e do gerenciamento pedagógico do tempo, diversificação das propostas, etc. Assim, ela realiza as atividades que envolvem o planejamento pedagógico e a rotina com base nas orientações da coordenadora pedagógica e também no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), documento utilizado pelas professoras na escola campo de pesquisa.

Evidenciam-se também as dificuldades em relação ao planejamento e organização de acordo com a presença, ou não, das auxiliares da sala. O número elevado de crianças e o tempo que a professora passa sozinha na sala inviabilizam uma série de propostas e experiências a que as crianças poderiam ter acesso. Do mesmo modo, observa-se que a professora ainda trabalha com alguns ideais de criança, tendo dificuldade em compreender e lidar com a especificidade da sua turma, e com o modo de agir dos bebês, de forma geral.

Considera-se que esta pesquisa vai ao encontro de pesquisadores e profissionais que entendem a educação dos bebês e crianças bem pequenas como primordial para a formação humana, e buscam a construção e consolidação de uma pedagogia que as tenha como foco e que possibilite a elas uma educação humanizadora e emancipadora, por meio de experiências, aprendizagens e possibilidades diversas de desenvolvimento no espaço da Educação Infantil, especialmente das escolas públicas.

Com esta pesquisa, fica claro que ainda existem muitas problemáticas a serem superadas neste contexto. É necessário voltar-se para a educação dos bebês e das crianças bem pequenas, ampliando sua visibilidade no âmbito das políticas públicas e dos cursos de formação inicial dos professores, trabalhando no sentido da garantia de seus direitos sociais e educacionais, oportunizando seu desenvolvimento integral e integrado. Certamente isso só será possível por meio de investimentos na área, formação inicial e continuada adequada e de qualidade aos professores, e pesquisas que tenham como foco a educação das crianças até os 3 anos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file> Acesso dez. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em dez. 2020.

BRASIL. LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em dez. 2020.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 2009.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 2017.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. 3 v.

COUTINHO, Angela Scalabrin. A prática docente com os bebês. **Pátio Educação infantil**, Porto Alegre, ano 11, n. 35, p. 8-11, abr./jun. 2013.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/289> Acesso dez. 2020.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081> Acesso dez. 2020.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.5-18, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf> Acesso dez. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PELIZON, Marina Helena. **Formação em educação infantil**: zero a três anos. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/1605> Acesso dez. 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 1-14, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360> Acesso dez. 2020.

CAPÍTULO 4

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Data de aceite: 01/03/2021

Rayane Maria dos Santos

Faculdade Pio Décimo de Canindé do São Francisco (FAPIDE)
Canindé do São Francisco-SE

Maria Lenilda Caetano França

Faculdade Pio Décimo de Canindé do São Francisco (FAPIDE)
Canindé do São Francisco-SE

RESUMO: A ludicidade está presente na Educação Infantil por meio de jogos, brincadeiras, músicas, contação de histórias, teatro, entre outras ferramentas intencionais para a aprendizagem da criança e a mesma foi se modificando e se modernizando por meio dos documentos orientadores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, objetivamos analisar a inserção da ludicidade na Educação Infantil em tais documentos. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa com abordagem documental e bibliográfica. Na abordagem documental, a pesquisa desenvolveu-se a partir da legislação e dos documentos de âmbito nacional que tratam sobre a educação básica no país, tendo como foco a Educação Infantil. Já para a pesquisa bibliográfica, fontes como artigos científicos,

trabalhos de conclusões de curso, livros, entre outros que podem ser acessados pela internet foram selecionados. Após a finalização deste estudo, é possível considerarmos que a ludicidade está inserida nesses documentos, clarificando que as experiências com o seu uso tornem o cotidiano escolar mais prazeroso, ao mesmo tempo em que orienta os educadores a desenvolverem práticas pedagógicas eficazes para dar fulcro à necessidade das crianças.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Infantil. Ludicidade. Documentos orientadores.

CHILDHOOD EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE GUIDING DOCUMENTS

ABSTRACT: Playfulness is present in Early Childhood Education through games, games, music, storytelling, theater, among other intentional tools for the child's learning and it has been modified and modernized through guiding documents, such as National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN), National Curriculum Reference for Early Childhood Education (RCNEI), National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and the Common National Curricular Base (BNCC). In this sense, we aim to analyze the inclusion of playfulness in Early Childhood Education in such documents. For this, we conducted a qualitative research with a documentary and bibliographic approach. In the documentary approach, the research was developed based on legislation and documents of national scope that deal with basic education in the country, focusing on Early Childhood Education. For bibliographic research, sources such as scientific articles, course conclusion

works, books, among others that can be accessed through the internet were selected. After the completion of this study, it is possible to consider that playfulness is inserted in these documents, clarifying that experiences with its use make school daily life more pleasurable, at the same time that it guides educators to develop effective pedagogical practices to give focus to the needs of children.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Playfulness. Guiding documents.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação da infância foi considerada por muito tempo uma incumbência somente da família ou do grupo social em que a criança estava inserida, de acordo com Ciriaco e Roman (2016, p. 137), “registros apontam que o cuidado e a educação dos filhos era dever unicamente das famílias, que com o convívio adulto tinham que inserir seus filhos na cultura em que viviam, era essa a forma de aprendizado da criança”. Ao decorrer dos anos e com o progresso da educação, o assunto é cada vez mais explorado, levando em consideração o universo infantil, que tem a ludicidade como elemento fundamental permeando a Educação Infantil para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Segundo Ribeiro (2013), o lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de experiências na fase da infância.

Procedendo-se desse pressuposto, desenvolvemos o estudo denominado Ludicidade na Educação Infantil: uma análise dos documentos orientadores, conseguinte de abordagem bibliográfica e documental, de caráter descritivo e pesquisa qualitativa quanto à discussão do tema em pauta. Os documentos analisados são: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) de 1998, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2010 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018.

O termo ludicidade é utilizado e debatido por diversas pessoas, entre elas, autores e professores que conhecem a importância da utilização do lúdico na realidade escolar. As brincadeiras na Educação Infantil são atividades lúdicas de caráter livre, sendo então, um momento privilegiado não somente pelas crianças, mas também pelos educadores. O lúdico, por ser um recurso didático dinâmico, acaba sendo importante na Educação Infantil, visto que garante resultados eficazes, porém, deve existir um cuidado e um planejamento coerente.

O lúdico é um tema complexo, logo, é preciso elaborar as diversas áreas do conhecimento, a fim de se estruturar estudos de cada um dos componentes desse processo que faça a união entre a teoria e a prática. Neste sentido, é fundamental analisar e conhecer as contribuições teóricas que influenciaram o processo de ensino-aprendizagem e experiências por meio da ludicidade. Nesse seguimento, o principal objetivo desse trabalho é analisar a inserção da ludicidade na Educação Infantil nos documentos que

orientam esse nível de ensino, tendo como objetivos específicos: descrever a ludicidade na LDB de 1996, RCNEI de 1998, DCNEI de 2010 e BNCC de 2018; construir uma linha do tempo concernente a ludicidade nos documentos orientadores da Educação Infantil, verificando se houve avanços entre esses documentos; retratar a relevância da ludicidade para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

É nítida a relevância da Educação Infantil, no momento em que evidencia que a criança se desenvolve por meio de interações e socializações no contexto onde está inserida. No que diz respeito ao âmbito científico, esse estudo propõe um aprofundamento sobre o tema, podendo, assim, partir de uma visão diversificada a qual não somente a criança está inserida, mas a sociedade como um todo, reconhecendo isso e também percebendo os avanços contidos nos documentos averiguados.

A ludicidade está presente na Educação Infantil por meio de jogos, brincadeiras, músicas, contação de histórias, teatro, entre outras ferramentas intencionais para a aprendizagem da criança e essa ludicidade foi se modificando e se modernizando aos poucos por meio dos documentos orientadores já citados. Através desses documentos, é possível observar o trajeto percorrido para que a criança pudesse ser percebida como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Para que a ludicidade evolua efetivamente na educação, é necessário refletir acerca de sua importância no processo de ensinar e aprender. É sabido que o lúdico é fundamental na formação integral da criança, logo, surge a seguinte problemática: Qual a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil? Em que medida a ludicidade está inserida nos documentos orientadores?

Alicerçado o problema de pesquisa, partimos das seguintes hipóteses que conduzirão a pesquisa: as atividades lúdicas, por tornarem as experiências cotidianas dinâmicas e interessantes, fazem com que as crianças sejam envolvidas e motivadas ao desenrolar das atividades propostas, pois levam em consideração a realidade da criança. Diante disso, é possível perceber a importância de tais atividades, considerando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Os documentos orientadores analisados mostram que a Educação Infantil é uma etapa importante para a criança pequena, atentando que a ludicidade está inserida nesses documentos justamente para que as experiências atendam sua realidade, tornando o cotidiano escolar mais prazeroso ao mesmo tempo que orienta os educadores a desenvolverem práticas pedagógicas eficazes para dar fulcro à necessidade das crianças.

2 | LINHA DO TEMPO DA LUDICIDADE NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Partindo das leituras, aprofundamentos teóricos e análise dos documentos que orientam o trabalho com crianças da Educação Infantil, há a necessidade de traçarmos uma linha do tempo, clara e concisa para usufruir de um entendimento amplo dos avanços ocorridos oriundos dos documentos desde a Constituição de 1988 até a BNCC de 2018,

levando em consideração a contemplação da ludicidade dentro de tais documentos, que asseguram que o brincar esteja atrelado ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Brincar é sinônimo de aprender, logo, esses momentos de brincadeira geram um espaço para pensar, satisfazer desejos pessoais e desenvolver habilidades. Porém, é necessário entender que as brincadeiras devem ser pensadas e planejadas, levando a um resultado muito mais satisfatório, como assinala Almeida (2003):

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantindo se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 2003, p. 63).

Pertinente a isso, alguns dos documentos a seguir são voltados para que o educador, possa utilizá-los para se orientar didaticamente em relação aos objetivos, servindo de base para o seu planejamento educacional, considerando a infância e a maneira que a criança aprende, por meio de brincadeiras e interações e também para analisar como foi se constituindo a Educação Infantil, a importância que se deu a essas crianças por meio de cada lei e documento vigente.

Partindo da CF/1988, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade tornou-se dever do Estado e direito da criança e da família. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte a primeira etapa da educação básica, estando no mesmo patamar que o ensino fundamental e médio. A partir de uma modificação em 2006 é antecipado o acesso ao ensino fundamental para os 6 anos de idade, com isso, a Educação Infantil passa a atender crianças de 0 a 5 anos de idade (TREVISAN, 2019).

Trvisan (2019) relata que o RCNEI de 1998, apesar de apresentar um avanço para a época, era uma orientação de conteúdos e objetivos de aprendizagem, não fazendo a criança e a sua identidade foco principal, o qual permeava o desenvolvimento integral da criança que era vista, por meio desse referencial, como alguém que corresponde aos estímulos dados pelos adultos, no caso da educação, pelos professores.

Ainda de acordo com a referida autora, as DCNEI mostram um avanço na direção de colocar a criança em foco e serviram como fundamentação teórica para a BNCC. Nas DCNEI, a atenção já estava voltada para a criança, tendo-a como centro do processo de aprendizado e o documento reforça a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, preservando o modo que a criança se situa no mundo. O foco dessas diretrizes está nas interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. O marco conceitual da relação indissociável entre o cuidar e o educar das DCNEI é algo reforçado pela BNCC (TREVISAN, 2019).

A BNCC reforça a visão da **criança como protagonista** em todos os contextos que

faz parte, pois interage, cria e modifica a cultura e a sociedade, logo, seu protagonismo é notado (TREVISAN, 2019, p. 1, grifo nosso).



Figura 1 – Exposição dos documentos orientadores analisados.

Fonte: Autoria própria (2020)

A figura mostra o acompanhamento em ordem crescente dos documentos orientadores analisados e citados em todo o texto, desde o mais antigo – Constituição Federal, até a BNCC que é mais recente. Com a figura em questão, é possível visualizar os documentos e o ano de promulgação de cada um. Desse modo, partimos para analisar como a ludicidade está situada em tais documentos.

3 | ANÁLISE DA LUDICIDADE NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

É possível afirmar que muitos autores se inspiram em documentos para fazer suas pesquisas e não é diferente no âmbito educacional, visto que os documentos orientadores servem para embasar e fundamentar pesquisas científicas diversas, tanto por autores renomados como também por estudantes que analisam e utilizam tais documentos para que consigam fazer um trabalho efetivo e com fundamentações teóricas válidas no intuito de chegar a resultados satisfatórios. A partir dos documentos orientadores, alguns autores começaram a estudar o lúdico como peça importante para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, sendo fundamental considerá-los como indispensáveis aos anseios de uma sociedade, a qual necessita compreender as necessidades das crianças, para atendê-las em suas especificidades.

No entendimento atual, na perspectiva das leis vigentes, partindo da Constituição Federal, a criança deve ser considerada um sujeito social, com direitos e que produz

cultura. No entanto, deve-se entender que, no decurso da história, as crianças receberam diferentes conceituações, dependendo dos diferentes significados que lhes foram dados, entre os quais foram cedidos consoante com a relação entre os adultos e elas (DE PONTES et al., 2017).

Ainda na perspectiva da definição de criança, Kramer (2006) afirma que entender a criança como cidadã, detentora de direitos e que produz cultura, favorece entendê-las e ver o mundo de acordo com o seu ponto de vista. O viés defendido por Kramer (2006) é encontrado no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil ao declarar, como foi colocado anteriormente, que além de a criança ser um sujeito histórico de direitos e deveres, é ainda o centro do planejamento docente no prisma da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Hoje, a imagem da infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brincar, da brincadeira, como fator que contribui para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento infantil (KISHIMOTO, 1994, p. 111).

Considerando a definição da criança e de sua infância, e ainda a modernização da sociedade que acontece constantemente, é possível perceber que tais definições vão mudando e se transformando ao longo dos tempos. Antigamente, a infância da criança pequena não era considerada, mas na atualidade é possível perceber que há um processo de efetivação da infância, de assegurar que a criança seja respeitada e tenha seus direitos garantidos nos diversos setores sociais. A educação é um desses setores que precisa tratar a criança como um sujeito que brinca e tem sua aprendizagem através dessas brincadeiras. As atividades lúdicas devem estar presentes na Educação Infantil, não para ocupar tempo, mas para que a criança desenvolva sua intelectualidade, autoconfiança, curiosidade, raciocínio e outros tantos benefícios para conhecer a si mesma e aos outros.

O brincar auxilia no desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Por essa razão é importante que pais e educadores saibam que a ludicidade deve ser vivenciada na infância, e que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa (LORO, 2015, p. 11).

Muitos profissionais da área educacional utilizam a ludicidade como um recurso didático, pois recursos desse nível auxiliam nas experiências da criança. É primordial que os adultos não tratem os jogos e brincadeiras como certos passatempos ou como coisas superficiais, pois são recursos importantes e devem ser levados a sério, principalmente por parte dos educadores que trabalham diariamente. Santos (2008), afirma que quanto mais os adultos interagem com as crianças, maiores serão as oportunidades desenvolvimento. Diante disso, é essencial que o professor reflita no tocante a relevância do lúdico para as crianças no seu desenvolvimento, amadurecimento e vida social ativa. Almeida (2003) ressalta que:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2003, p. 41).

O processo educativo no desenvolvimento infantil requer uma grande atenção, visto que, trabalhar com crianças não é uma ocupação simples, pois requer entrega do educador devido aos cuidados que as crianças devem ter. O RCNEI declara que educar significa cuidar, brincar e aprender mediante situações que devem ser orientadas de maneira integral, ajudando a criança a desenvolver capacidades de relações interpessoais sendo e estando com o outro (BRASIL, 1998). Tratando-se das especificidades da infância, Kramer (2006), remete que o poder de imaginação, fantasia, criação e brincadeiras são coisas específicas da infância entendida como experiências de culturas.

É importante ressaltar que a ludicidade não se limita a jogos, brincadeiras e brinquedos, estando relacionada a todas as atividades livres, prazerosas e lúdicas, podendo ser realizadas em grupos ou individualmente (SILVA, 2019). Outros meios de estar conectado ao universo lúdico de modo geral, é através de músicas, filmes, teatros, ou seja, tudo aquilo que desperta a vontade e interesse da participação nessas atividades, sejam elas intencionais ou não. Nos espaços escolares, o educador não deve medir esforços para inserir as crianças em atividades divertidas, com isso as DCNEI ditam práticas pedagógicas fundamentais a serem empregadas pelos professores, onde os mesmos “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26).

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação (BRASIL, 1998, p. 22).

À vista disso, nas instituições infantis, as propostas pedagógicas carecem inserir a ludicidade em suas práticas educativas, fomentando oportunidades uniformes para as crianças, independente das suas diferenças (LUCENA, 2016). Nesse sentido, a criança deve estar em um ambiente onde possa socializar e aprender com outras crianças ou até mesmo com adultos, levando em conta a qualidade da educação a ela ofertada.

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista das possibilidades de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distintas (BRASIL, 1998, p. 13).

A prática educativa lúdica é um instrumento que facilita a aprendizagem na Educação Infantil e a relevância de adquirir e desenvolver outras formas de experiências, persistindo em mudanças metodológicas da Educação Infantil como sendo uma atitude crucial para que as crianças não somente aprendam, mas tenham prazer ao aprender, por intermédio de atividades que façam parte da sua realidade cotidiana, como brincadeiras, jogos e diversos outros recursos que o educador pode se aprofundar e colocar em prática nas experiências cotidianas, tornando-as dinâmicas e divertidas, e ainda cedendo oportunidades para que as crianças convivam com as outras, adquirindo conhecimentos distintos com esse convívio constante.

Para as crianças, atividades lúdicas, prioritariamente como brincadeiras, acabam proporcionando um estado de prazer, o que as leva a descontração e isso finda dispendo com que a criatividade se desenvolva nos pequenos, facilitando a aprendizagem (SILVA, 2019). Nas escolas, é perceptível que os educandos estão em constante contato com os demais, baseado nisso, o RCNEI alude que eles precisam aprender com os outros por meio desses vínculos, os quais são estabelecidos nos ambientes educacionais (BRASIL, 1998). Na Educação Infantil, as crianças ao se relacionarem com o mundo e com as pessoas que vivem ao mesmo tempo em que interagem com o meio ambiente, acabam desenvolvendo seus conhecimentos, sendo então, sujeitos ativos participantes do seu próprio processo de aprendizagem em diferentes linguagens e vivências, “[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2018, p. 35).

Ainda nesse segmento, as DCNEI mencionam que as interações e as brincadeiras são experiências as quais as crianças conseguem acumular e aplicar variados conhecimentos por intermédio das interações com seus colegas, o que é proficiente para o seu desenvolvimento (BRASIL, 2010). Destarte, a Educação Infantil tem de incrementar experiências, onde as crianças possam realizar observações à medida que manipulam e investigam determinados objetos, buscando respostas para as suas curiosidades (BRASIL, 2018). Nesse momento, a criança passa a dar significados diferentes aos objetos e/ou brinquedos, em que um simples objeto passa a ter um sentido maior para a criança.

A ludicidade é uma estratégia de grande importância para o desenvolvimento infantil, pois quando se desenvolve o lúdico no contexto escolar, a criança não se sente pressionada ao realizar as atividades, pois a realidade dela faz parte do que a ludicidade defende que são brincadeiras, jogos, entre outras características já vistas. Portanto, a criança não se sente forçada a aprender quando aprende brincando, devido ao prazer que as brincadeiras e os jogos educativos a proporcionam (SALES, 2020).

O RCNEI se constitui como parâmetro não obrigatório que os professores podem usar como orientações para a criação de seus planejamentos. O referencial aponta metas de qualidade para que as crianças possam ter o desenvolvimento integral de suas identidades, crescendo como “cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, não

paginado). No seguimento do lúdico, esse documento dita que as crianças têm o brincar como direito, pois, é uma “[...] forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p. 13). Em outras palavras, a característica lúdica destacada nesse parágrafo, apesar de não ter caráter de lei, deve ser reconhecida pelos educadores para assim ofertar às crianças da Educação Infantil, visando o desenvolvimento gradativo das mesmas e, respeitando suas particularidades e maneiras de enxergar-se e estarem inseridas no mundo.

As DCNEI avançam ainda mais nesse contexto, pois não são parâmetros como o RCNEI, são diretrizes, isto é, precisam ser colocadas em prática por terem caráter de lei. Corroborando com o RCNEI, as diretrizes definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que interage e se relaciona com os outros em seu cotidiano, brincando, experimentando, observando e assim, construindo sua identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 2010, p. 12). É nessa perspectiva de interações e brincadeiras que a criança se desenvolve por meio da ludicidade, estando inserida no mundo infantil. A utilização do lúdico nas práticas curriculares da Educação Infantil é uma maneira de estimular a criança a aprender de forma atrativa e prazerosa, favorecendo a construção de sua identidade e autonomia (LUCENA, 2016). O brincar é importantíssimo para os centros de Educação Infantil e isso pode ser facilmente visto nos documentos.

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas das DCNEI são as interações e as brincadeiras, com as quais a criança, a partir das experiências, pode construir e se apropriar de conhecimentos variados. Corroborando com essa perspectiva, a BNCC relata que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2018, p. 34). Na BNCC, a Educação Infantil é um campo que possui singularidades, dessa forma, acaba se diferenciando dos demais níveis educativos. À vista disso, a base afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, visando à formação e o desenvolvimento humano global, assumindo ainda uma visão plural, singular e integral da criança nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018).

É imprescindível que as condições de aprendizagem sejam propiciadas às crianças, possibilitando entendimentos vinculados às práticas educativas vivenciadas no cotidiano das mesmas. Destarte, o lúdico pode ser empregado como estratégia de desenvolvimento, experiências e aprendizagem, devendo ser conduzido pelos educadores de forma responsável, interessante e desafiadora para as crianças, favorecendo a interação e a socialização no processo de autonomia e formação da identidade das crianças, tornando-as então, construtoras do próprio saber.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O vigente estudo foi realizado com o intuito de entender qual a importância das

atividades lúdicas na Educação Infantil e em que medida a ludicidade está inserida nos documentos orientadores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

Na abordagem sobre o direito à educação na legislação brasileira é possível traçar um percurso desde a constituição de 1824, até a atual, de 1988. Em 1824, a educação não era garantida a todos os cidadãos brasileiros, visto que os negros e os escravos eram excluídos dessa garantia de direitos, pois não eram considerados cidadãos naquela época. Mais adiante, em 1891, falando em educação, a constituição desse ano permitia que os Estados e a União pudessem criar e manter instituições de ensino superiores e secundários, dessa forma, em relação à Educação Infantil, não havia uma preocupação específica para esse nível que é tão importante. Já a constituição de 1934, se torna a primeira a dedicar um título à família, à educação e à cultura, apresentando dispositivos que pudessem organizar a educação nacional, traçando diretrizes para esse propósito. Esperava-se que com o passar do tempo as condições educacionais melhorassem, porém, em 1937 não é registrada uma preocupação maior com o ensino público e nem acontecem muitas inovações, apenas em 1946 que prevalece a ideia da educação pública, definindo novamente a educação como direito de todos. Nessa perspectiva, a constituição de 1964 mantém os princípios gerais da educação como direito de todos, inaugurando regime de bolsas de estudos em redes privadas.

Após muitos anos de história do Brasil e de constituições passadas, fica claro que a criança não possuía direito a uma educação escolar na infância, mas comparando-as com documentos vigentes, o cenário é totalmente outro, a partir da valorização e preocupação para atender as especificidades da criança e os seus direitos, principalmente os educacionais.

A presente constituição de 1988 reconhece os direitos sociais da população, nesse caso, a educação. O Estado deve garantir o ensino de qualidade para todos, inclusive, para a Educação Infantil, que é levada em consideração nessa constituição. As instituições que atendem as crianças pequenas são conhecidas como creches e pré-escolas. Antigamente as creches eram direcionadas para as mães trabalhadoras, que não podiam cuidar dos seus filhos no período em que estavam no trabalho, porém, com o passar dos anos e o olhar atento para as especificidades da criança, a creche deixa de ser um direito do adulto e passa a ser direito da criança, o que se torna algo muito justo, já que a educação estará envolvida nesse processo e não somente o cuidado, mas ambos intrinsecamente ligados.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica como a LDB define, ao garantir o direito à educação, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança por meio da complementação da família e da sociedade, fazendo com que as dimensões cuidar e o educar tenham o brincar como processo de suporte, inserindo o lúdico nessa perspectiva através das brincadeiras ocorridas tanto em casa como na escola.

O RCNEI, apesar de não ser uma lei, reforça a importância da Educação Infantil estabelecendo propostas educacionais para os educadores e também algumas concepções sobre criança, educar, cuidar, brincar, oferecendo dessa maneira, condições para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram por meio de brincadeiras e experiências intencionais e prazerosas que façam parte da realidade da criança, nesse sentido, são através das brincadeiras que a criança constrói seus conhecimentos e interage com os outros.

É pertinente ressaltar que as DCNEI partem de uma mesma perspectiva da LDB, retratando o cuidado como algo indissociável do processo educativo, sendo, então, direito da criança. As interações e as brincadeiras trazidas por essas diretrizes são consideradas como elementos formativos, isto é, uma maneira de desenvolver a aprendizagem das crianças por meio da ludicidade, ressignificando as vivências na Educação Infantil, tal como os eixos norteadores encontrados nesse documento garantem.

ABNCC clarifica que as instituições educacionais necessitam promover experiências, ambientes e condições lúdicas para que as crianças aprendam de modo diversificado, assim como seu tempo e sua singularidade sejam respeitados. Definidos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, é propenso momento de atentar-se para os mesmos e segui-los, facilitando o processo educativo.

Traçando a linha do tempo da ludicidade nos documentos orientadores, percebeu-se a diferenciação dos mesmos em relação à criança e à Educação Infantil. A CF/1988 torna dever de o Estado oferecer uma educação de qualidade para todos, pois faz parte dos direitos adquiridos conforme a lei. Já a LDB faz com que o nível de ensino citado faça parte da educação básica, sendo sua primeira etapa. O RCNEI avança um pouco ao considerar o desenvolvimento integral da criança, pois isso é visto nos documentos anteriores e posteriores, mas não faz da criança o seu foco principal. Nessa perspectiva as DCNEI avançam e colocam a criança, as interações e as brincadeiras como foco principal do documento, servindo até como suporte teórico para a construção da BNCC que coloca a criança como protagonista do seu próprio aprendizado, criando e modificando a sociedade em que se insere.

A educação necessita tratar a criança como sujeito que brinca e tem sua aprendizagem por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, é válido compreender que essas atividades não oferecem apenas divertimento, mas acabam desenvolvendo na criança a intelectualidade, autoconfiança, curiosidade e tantos outros benefícios em prol do seu desenvolvimento, porém, o educador necessita considerar a importância de se trabalhar dessa maneira específica, de forma consciente e intencional, e não como passatempos.

A partir das ideias discutidas, é perceptível a importância de trabalhar o lúdico em espaços escolares, uma vez que através dele, a criança se desenvolve, cria e se prepara para o mundo. Usar a ludicidade em ambientes escolares é o mesmo que proporcionar

a construção de uma aprendizagem significativa, onde as crianças possam interagir de forma divertida, prazerosa, mais contextualizada, na qual as atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, músicas, contação de histórias, entre outras, contribuam significativamente na formação do indivíduo, bem como na construção do saber.

O lúdico fomenta na Educação Infantil práticas educacionais aliadas aos jogos, brincadeiras e outras diversas atividades lúdicas, sendo, dessa maneira, fundamental para o aprendizado e desenvolvimento das crianças nessa categoria, pois aprendem brincando, assim, a aprendizagem ocorre de forma significativa e prazerosa, proporcionando um estudo sem cobranças, mas com intencionalidade. É oportuno sublinhar que os documentos orientadores defendem esse pensamento, por meio de leis, referenciais e diretrizes.

Destarte, consideramos que o lúdico é uma ferramenta motivadora e eficiente no processo de desenvolvimento da criança, desde que seja trabalhado com planejamento, seguindo a clareza dos referidos documentos que inserem a ludicidade em seus posicionamentos. Essa prática permite a interação, estimula a vivência e compartilhamento de realidades distintas, sendo adquiridas habilidades e competências fundamentais para a criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Imperio do Brazil de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Secretária de Educação Básica: MEC, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil. 1983.

CIRÍACO, K. T.; ROMAN, J. M. A visão da família sobre o papel da educação infantil. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 13, 2016.

DE PONTES, J. A. et al. Ressignificando os conceitos de criança e infância. **Revista Amazônica**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 2, n.1, 2017.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa qualitativa**: superando tecnicismos e falsos dualismos. Revista Contrapontos, v. 3, n. 3, 2003.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, 2006.

LORO, A. R. **A importância do brincar na educação infantil**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). 2015.

LUCENA, M. D. **Importância do lúdico na Educação Infantil**. 2016. 23 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

RIBEIRO, S. S. **A importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em: 21 ago. 2020.

SALES, N. S. **A ludicidade na educação infantil**: A influência do lúdico na aprendizagem. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SANTOS, C. R. **Direto à educação**: a LDB de A a Z. São Paulo: Avercamp, 2008.

SILVA, A. T. **Ludicidade na Educação**: a importância do brincar. 2019. 24 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia – Anhanguera, Itapeperica da Serra, 2019.

TREVISAN, R. O que diferencia a BNCC para a educação infantil do DCNEI e do RCNEI? **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

CAPÍTULO 5

TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Data de aceite: 01/03/2021

Edneia Felix de Matos

Mestranda pelo programa pós-graduação em Educação pela Unesp Marília S.P. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação na cidade de Marília SP. Integrante do grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista GEADec.

Lucinéia Maria Lazaretti

Doutora em Educação e Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Paranavaí) e integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE) Representante do GT PIRAPÓ/FEIPAR/MIEIB.

RESUMO: O termo ludicidade tem sido alvo de debates e discussões na atualidade, principalmente na área da Educação Infantil. O termo ludicidade não deve se limitar somente as jogos, brinquedos e brincadeiras, mas sim a toda atividade livre que proporcione prazer, podendo ser realizada individualmente ou em grupo. Dessa maneira as brincadeiras que são utilizadas pelos docentes na Educação Infantil são atividades lúdicas, pois as mesmas são momentos privilegiados que possibilitam as crianças compartilharem experiências e experimentarem novas situações, além de preparar as mesmas para vivenciarem novos desafios. Dessa maneira as atividades lúdicas

não devem ser vistas como um simples “faz de conta”, mas como um momento de aprendizado. O presente estudo tem por objetivo apresentar a importância da ludicidade na Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças. A presente pesquisa visa apresentar uma revisão bibliográfica sobre a relevância da ludicidade na Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças. O presente estudo está estruturado em três tópicos. O primeiro tópico aborda sobre a Educação Infantil no Brasil conceituando a mesma em seus aspectos históricos e legais embasados no respectivo referencial teórico. No segundo tópico apresentaremos os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural relacionados a aprendizagem e desenvolvimento da criança. No terceiro e último tópico abordaremos o conceito de ludicidade a partir de autores como Gomes (2004), Silva (2004), Oliveira (1985), entre outros, apresentando assim a relevância da ludicidade no aprendizado e desenvolvimento das crianças que frequentam as escolas de Educação Infantil.

PALAVRAS - CHAVE: Ludicidade, Educação, Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT: This article seeks to present the importance of playfulness in early childhood education for the development of children. Bearing in mind that this term cannot be limited to games, toys and games, but to any free activity that provides pleasure, and can be performed individually or in groups. Therefore, the games and games used by teachers in Early Childhood Education should be seen as privileged moments that enable children to share experiences and experience new situations, in addition to

preparing them to experience new challenges. This study presents a bibliographic review on the relevance of playfulness in Early Childhood Education. The study is structured in three topics. The first topic deals with Early Childhood Education in Brazil conceptualizing it in its historical and legal aspects based on the respective theoretical framework. In the second topic we will present the main concepts of Historical-Cultural Theory related to the child's learning and development. In the third and last topic, we will approach the concept of playfulness from authors such as Gomes (2004), Silva (2004), Oliveira (1985), among others, thus presenting the relevance of playfulness in the learning and development of children who attend schools. Child education.

KEYWORDS: Playfulness, Education, Child development.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil por muitos anos a educação foi vista como assistencialista, de acordo com Oliveira (2011) durante um longo período, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram vistos como tarefas da família, principalmente, das mães e de outras mulheres.

Na atualidade, como resultado de intensas lutas e defesas em relação aos direitos da criança, assistimos algumas transformações. No Brasil, desde a década de 1990, conquistas legais tem garantido que a concepção sobre educação da criança menor de cinco anos de idade seja reconhecida e formalizada por meio de instituições, definidas como creches e pré-escolas, como podemos constatar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Nesse contexto, a ludicidade surge como um instrumento importante para que esse desenvolvimento aconteça de maneira satisfatória. Nessa perspectiva esse estudo tem como objetivo ampliar as discussões sobre a temática Educação Infantil e ludicidade, bem como suas implicações para o desenvolvimento das crianças que frequentam essas instituições.

Segundo Gomes (2004 p. 47), a ludicidade é uma dimensão da linguagem humana, que possibilita a “[...] expressão do sujeito criador que se torna capaz de dar significado a sua existência ressignificar e transformar o mundo.”

Dessa maneira, percebemos que o universo da educação infantil deve ser permeado de práticas lúdicas que possibilitem o desenvolvimento pleno dos educandos.

Sobre a atividade lúdica Chateau (1987) esclarece que:

[...]o significado da atividade lúdica na vida da criança pode ser compreendida quando se considera a totalidade dos aspectos envolvidos: preparação para a vida, prazer de atuar livremente, possibilidade de repetir experiências, realização simbólica de desejos. (CHATEAU, 1987, p. 4)

Esse estudo se justifica pela importância que a ludicidade tem no desenvolvimento de crianças que frequentam escolas de Educação Infantil, pois esse momento é de fundamental importância para que esse desenvolvimento aconteça de maneira satisfatória.

A pesquisa em questão visa apresentar uma revisão bibliográfica sobre a relevância da ludicidade na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, para isso utilizaremos autores como Vygotsky (1988), Gomes (2004), Silva (2004), Oliveira (1985), entre outros.

No primeiro tópico faremos uma breve retrospectiva histórica da Educação Infantil no Brasil, ou seja, faremos uma conceitualização em seus aspectos históricos e legais embasados no respectivo referencial teórico.

O segundo tópico aborda o conceito de ludicidade e suas implicações para o desenvolvimento infantil. Dessa maneira esperamos alcançar os objetivos proposto com esse estudo. Em seguida, faremos apontamentos finais sobre a temática em discussão.

Com isso esperamos que esse estudo possa contribuir com educadores e estudantes para que haja uma melhor compreensão do que é esse nível da Educação Infantil e as contribuições que a ludicidade pode oferecer para o desenvolvimento infantil.

2 | EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

A definição do termo Educação Infantil no sistema educacional brasileiro é recente. De acordo com a LDB 9394/96 esse período é caracterizada como a primeira etapa da Educação Básica devendo ser oferecida em creches e pré-escolas. Como podemos observar em seu artigo 30:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

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

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Outros documentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), consolidam tal posicionamento. As creches e pré-escolas, de acordo com a legislação vigente, são caracterizadas como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos ao controle social.

Ao realizarmos uma análise reflexiva da perspectiva histórica, podemos perceber que antes das normativas legais da educação, a criança era vista como única e exclusivamente

responsabilidade da família e de algumas instituições filantrópicas e caritativas, com ínfima participação estatal.

As primeiras tentativas de organização de creches e orfanatos no Brasil surgiram com caráter puramente assistencialista, tinham como objetivo principal auxiliar mulheres que trabalhavam fora de casa e viúvas. Segundo Brandoli (2012), foram diversos os elementos que contribuíram para o surgimento dessas instituições, dentre eles destacamos as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados, mesmo com apoio da alta sociedade a finalidade principal era esconder as mulheres mães solteiras.

A respeito desse assunto Oliveira (2011) esclarece que:

[...] no meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente fruto da exploração da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas "rodas de expostos" existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (OLIVEIRA, 2011, p. 91)

Segundo Rizzo (2003, p. 37) a criança era nessa época era "[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano". Paschoal e Machado (2009) destacam que com o alto índice de mortalidade infantil, desnutrição e o grande número de acidentes domésticos, vários setores da sociedade brasileira dentre eles os religiosos, sanitaristas, juristas, educadores e empresários começaram a pensar em alternativas de espaços de cuidados para essas crianças fora do âmbito doméstico. Sobre a implementação das creches e jardins de infância, os autores destacam:

[...] foi marcada por algumas concepções nas últimas décadas do século XIX e no início das décadas do século XX no Brasil, que surgiram de articulações de interesses jurídicos, políticos, médicos, empresariais, pedagógicos e religiosos, que não eram exclusivamente de cunho educacional, mas voltadas a higiene e a assistência social. As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento a infância (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Com essa constatação, percebemos que a partir desse momento, o atendimento as crianças começou a ser visto com mais preocupação, mesmo que de maneira ainda assistencialista. Didonet (2001) explica que a partir desse momento a criança começou a ser vista pela sociedade com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial começando assim a ser atendida fora da família. O autor ainda esclarece

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar seus filhos sozinhos ou colocá-los numa

instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Com esse tipo de atendimento que era associado às necessidades das famílias não as das crianças, predominou a lógica do atendimento dos direitos dos pais trabalhadores. Outras entidades também supriam a demanda de atendimento às crianças, tal como foi feito pela “Casa dos Expostos” ou “Roda”, instituição essa que prestava assistência às crianças e bebês abandonados, permanecendo em vigência, no Brasil, por mais de um século (MERISSE, 1997).

Andrade (2009) destaca que as primeiras iniciativas foram resultados de ações higienistas que eram centradas no combate à mortalidade infantil, cujas causas eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos (consequentes da união entre escravos ou destes com seus senhores) e também à falta de conhecimentos intelectuais das famílias para o cuidado com as crianças.

Devido a grande preocupação de atendimento de todas as crianças, independentemente de sua classe social, foi iniciado nessa época a regulamentação desse tipo de atendimento no âmbito da legislação. Angotti, (2006) destaca que ao olharmos a Educação Infantil devemos

[...] enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre 0 e os 6 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências em 30 de julho a 01 de agosto de 2014 – Santa Maria/RS – Brasil Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP) que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade. (ANGOTTI, 2006, P.25)

Podemos perceber que nas duas últimas décadas houve mudanças significativas em relação à educação da criança pequena, menor de cinco anos de idade, esse período nos deixa importantes normativas que foram implementadas e, em alguns casos, regulamentadas no âmbito dos sistemas estaduais e municipais. Enfatizamos ainda que não basta declarar um direito, é preciso implementar políticas públicas que garantam o acesso de maneira efetiva aos direitos reconhecidos.

A expressão Educação Infantil surgiu inicialmente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), efetivando-se como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi à primeira legislação que enfatizou as

crianças de 0 a 6 anos como sujeitos de direitos e definiu como sendo dever do Estado para com a família trabalhadora no sentido de garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças pequenas.

Nesse sentido a autora Craidy (1998, p. 71) destaca que:

A Constituição Brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira Constituição Brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira Constituição Brasileira que falou em creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm "direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas. (Inciso XXV – art.7º da Constituição 88)".

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente—ECA, Lei 10.8069 (BRASIL, 1990). Esse documento resultou de um longo processo que articulou o Estado e entidades da sociedade civil organizada, o ECA refere aos direitos das crianças e dos adolescentes. Em seu artigo 54, inciso IV, o ECA fortalece o que está posto na CF/88 e ratifica que creches e pré-escolas fazem parte dos direitos das crianças à Educação.

Em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a educação infantil passou a ser uma modalidade da Educação Básica que atende crianças de 0 a 5 anos. Em seu artigo 29 a LDBN esclarece que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Para que esse desenvolvimento integral da criança aconteça de maneira satisfatória é necessário que as atividades oferecidas proporcionem o seu desenvolvimento em diversos aspectos como, psicológico, físico, intelectual e social.

Podemos destacar que em nível federal, a década de 90 do século passado, e os primeiros anos do século XXI, foram um período de importantes criações e definições legais e conceituais para a área no campo educacional, dentre elas destacamos:

- As Diretrizes Curriculares Nacionais; (2009)
- Os Referenciais Curriculares Nacionais – (RCNs) (1998)
- As normas para credenciamento e autorização de funcionamento de instituições que oferecem atendimento a essa faixa etária junto aos sistemas de ensino, a discussão de diretrizes e metas para a área presentes no Plano Nacional de Educação (2001-2010), lei 10.172/01;
- PNE, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006);
- Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil

(2006);

- Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009);

Também podemos destacar que entre os anos de 2004 e 2005, ocorreram diversos seminários regionais chamados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Cultura e Desporto – MEC, para discutir uma Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 aos à educação, originando um documento com o mesmo nome.

É preciso que as políticas públicas sejam implementadas para assim garantir o efetivo acesso aos direitos reconhecidos, como explica Cury (2002, p. 259):

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo. (CURY, 2002, p. 259)

Em relação às políticas públicas para Educação Infantil no Brasil em 2009, houve um avanço significativo em relação à ampliação das garantias legais para o direito à educação infantil, foi promulgada a Emenda Constituição 59/09 – EC/59, emenda essa que tornou obrigatória a matrícula escolar na Educação Básica para crianças e jovens de 4 a 17 anos.

De acordo com essa medida o governo pretendia incluir na escola até o ano de 2016, um grande contingente de cidadãos que até então, permaneciam fora das instituições escolares.

Diante desse contexto, as garantias legais asseguram o direito de acesso e permanência nas redes públicas de ensino para crianças menores de seis anos. Para que ocorra uma educação adequada, que prime pelo desenvolvimento infantil, alguns encaminhamentos precisam ser assegurados, entre eles, o caráter lúdico do processo educativo.

Dessa maneira, as práticas lúdicas são fundamentais para que esse desenvolvimento aconteça de maneira a desenvolver as potencialidades do educando, visto que a ludicidade permeia todo universo da educação infantil.

3 | TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para uma melhor compreensão da aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, partimos dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que explica como os sujeitos se desenvolvem por meios das interações nos processos de mudanças e transformações que ocorrem no meio em que vivem.

Sendo assim, o desenvolvimento dos sujeitos está inserido nas práticas culturais e educativas e que ambas trazem consigo o processo de aprendizagem e as experiências dos sujeitos.

Em relação a Teoria histórico-cultural Faria (2016, p.53) traz as contribuições de três autores clássicos da teoria, L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev e D.B. Elkonin, autores esses que trouxeram muitas contribuições com seus trabalhos e investigações acerca do papel da brincadeira no desenvolvimento infantil dentro da perspectiva Histórico-cultural.

Moura (2018, p.33) esclarece que a Teoria Histórico-Cultural tem como pressuposto a ideia de que o ser humano possui uma natureza social, sendo assim as qualidades humanas, ou seja, as nossas capacidades e personalidade são desenvolvidas em dado contexto, mediante relações sociais estabelecidas.

Faria (2016) destaca em relação a Teoria histórico-cultural sua origem e seus principais conceitos, começando por Vygotsky (1896-1934), fundador da escola soviética de Psicologia.

Segundo a referida autora Vygotsky criou juntamente com um grupo de colaboradores, como A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977) a Psicologia Histórico-cultural dos fenômenos psicológicos durante, sobretudo, as décadas de 1920 e 1930.

Vygotsky teve uma morte precoce, em 1934 aos 37 anos, seus colaboradores e pesquisadores deram continuidade a sua Teoria, revelando importantes contribuições e buscando novos avanços.

Segundo Faria (2016) Vygotsky foi o fundador da escola soviética de Psicologia, criando juntamente com seu grupo de colaboradores a Teoria Histórico-cultural dos fenômenos psicológicos.

Corroborando com as explicações acima Silva (2013, p.139) destaca que Vygotsky (2004) defendia a construção de uma nova sociedade (socialista), na qual pudesse ocorrer o desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano.

De acordo com a referida autora Vygotsky buscava apoiado em Marx, o desenvolvimento omnilateral do homem e não o desenvolvimento unilateral e distorcido das capacidades humanas.

Muitos teóricos destacam Vygotsky como sendo um pesquisador que esteve além de seu tempo, Smolka (2009, p.129) destaca que Vygotsky é fruto de seu tempo, nasce imerso em uma rica e ambiência cultural, sendo que a leitura, literatura, ciência e a arte fazem parte de seu cotidiano.

Faria (2016) esclarece que L.S. Vygotsky:

[...] desenvolveu na Psicologia a criação de uma Teoria sobre o desenvolvimento mental ontogenético, uma Teoria histórica do desenvolvimento individual, baseada no materialismo histórico-dialético proposto por Karl Marx. Tal Teoria, atribui importância para a dimensão histórica, os aspectos culturais e de interação social no desenvolvimento mental dos indivíduos. (FARIA, 2016, p.55)

Arce & Silva (2011), ressaltam que a base filosófica e epistemológica do materialismo histórico-dialético, da Teoria Histórico-cultural, é fundamental para pensar a sociedade

como um todo, sustentado por essa base teórica, o psiquismo humano é pensado a partir das “[...] relações entre o mundo psíquico com o mundo material” (ARCE & SILVA, 2011, p.14).

Ainda segundo Faria (2016) as contribuições dos estudos da Teoria Histórico-cultural adentraram o campo da Educação e vem sendo base de Teorias Pedagógicas, a autora esclarece que:

[...] é preciso compreendermos que a Teoria Histórico-cultural entende que as determinantes do desenvolvimento psíquico encontram-se na cultura historicamente construída, desse modo, as operações com os signos estão na base da consciência humana. O psiquismo e, uma das suas principais expressões, o pensamento, surge na relação do indivíduo com a realidade externa e objetiva (FARIA, 2016, p.56)

Podemos compreender dessa maneira que os determinantes do desenvolvimento psíquico se encontram na cultura constituída historicamente pelos indivíduos e que o pensamento surge nas relações estabelecidas pelos sujeitos com a realidade externa e objetiva. Sendo essa relação dialética entre o individual e o coletivo como afirma Cedro (et. al, 2010)

Com isso podemos perceber que Vygotsky confere grande importância a atividade social, pois para esse autor a atividade individual derivará da coletiva.

Em relação a atividade social Faria (2016) ressalta que:

[...] é por meio da atividade social que os seres humanos relacionam-se com a realidade objetiva, tendo em vista satisfazer suas necessidades para melhor captar e dominar a realidade, nessa relação, processos mentais cada vez mais superiores e complexos tornam-se necessários.

Por essa via, os processos mentais complexificam-se dando origem ao que L.S. Vygotsky denominou de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores. As funções psicológicas superiores são produzidas sob dadas condições de vida e de desenvolvimento, de condições materiais e objetivas que não dependem dos indivíduos isoladamente. (FARIA, 2016, p. 57)

Dessa maneira podemos perceber que a relação entre os indivíduos, as trocas de experiências e as intervenções permitem que as crianças se constituam enquanto sujeitos capazes de pensar sua realidade, transformando a mesma.

De acordo com Faria (2016) os pontos fundamentais da Teoria Histórico-cultural são:

[...]a compreensão sócio histórica do desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, autores clássicos dessa Teoria, incluindo Leontiev (1978), destacam os aspectos do desenvolvimento do psiquismo humano que diferenciam dos animais, salientando que os animais permanecem dentro dos limites das relações biológicas instintivas com a natureza. (FARIA, 2016, p. 58)

Nesse sentido, a escola de Educação Infantil deve proporcionar aos sujeitos interações que lhes proporcionem o pleno desenvolvimento, nessa perspectiva a ludicidade é de fundamental importância nesse processo.

Pois é na escola de Educação Infantil que os indivíduos estão inseridos em um mesmo ambiente, tendo assim a oportunidade de trocar relações, a escola tem como função primordial a construção e instrução dos sujeitos.

Faria (2016) destaca que, em relação a brincadeira, essa prática na perspectiva Histórico-cultural, não deve ser vista como um fenômeno de natureza ou de origem biológica, mas gerada a partir das condições sociais. Elkonin (2009) traz a compreensão histórica da origem da brincadeira, segundo o referido autor.

[...] a brincadeira surgiu a partir da mudança do lugar ocupado pela criança dentro da sociedade, ou seja "O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie" (ELKONIN, 2009, p. 80) (p. 73).

Nesse sentido podemos compreender que a evolução da atividade lúdica está diretamente relacionada ao desenvolvimento infantil.

De acordo com Vygotsky (2002), existe uma evolução da brincadeira da criança, primeiramente, a brincadeira se evidencia por uma situação imaginária e, posteriormente, essas situações são ocultadas, no caso dos jogos com regras, por exemplo, as regras tornam-se explícitas e a situação imaginária não deixa de existir, mas se tornam menos evidente.

Na escola de Educação Infantil, o aprendizado é parte integrante e impulsionador do desenvolvimento, mas para que esse desenvolvimento aconteça é necessário que a escola reconheça seu papel na mediação de novas conquistas e possibilidades que favoreçam os processos de desenvolvimento. Nesse sentido a inserção da ludicidade com intencionalidade, promove o desenvolvimento das crianças nas escolas de Educação Infantil.

4 | LUDICIDADE: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O termo ludicidade tem sido amplamente debatido por pesquisadores e profissionais da área educacional, são vários os estudiosos sobre o tema em questão, entre eles destacamos Bacelar (2009), que em relação a ludicidade estaca a mesma como sendo:

[...] de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e, possivelmente por isso, a brincadeira tem sido uma questão bastante discutida por diversos teóricos, tais como Tizuko Kishimoto, Sanny Rosa, Brougère, D. W. Winnicott, dentre outros. A discussão do tema já é ampla e, atualmente, o ato de brincar é estudado por diversas áreas do conhecimento,

como a Antropologia, Pedagogia, Psicologia, Filosofia, História, entre outras. Sua importância na educação é inquestionável. (BACELAR, 2009, p. 24)

Para Huizinga (1996) e Brougère (2010) ludicidade refere-se a atividades de caráter livre, para que uma brincadeira seja considerada lúdica ela deve ser de escolha da criança participar ou não dela.

Para Lukeš (2007) a ludicidade não deve ser vista como simples divertimento, para o autor a atividade lúdica deve ser entendida como um “fazer” humano, que está relacionado não somente a presença de jogos e brincadeiras, mas principalmente a atitude do sujeito que está envolvido na ação.

Dessa maneira, a ludicidade é uma possibilidade e uma capacidade de se brincar com a realidade, ressignificando o mundo a sua volta, não devendo se restringir apenas aos jogos e as brincadeiras da infância, mas toda atividade livre que proporcione momentos de prazer acompanhado de aprendizagem.

Em relação a ludicidade Pimentel (2008) ressalta que:

O exercício da ludicidade vai além do desenvolvimento real porque nela se instaura um campo de aprendizagem propício à formação de imagens, à conduta autorregulada, à criação de soluções e avanços nos processos de significação. Na brincadeira são empreendidas ações coordenadas e organizadas, dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias, favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato. (PIMENTEL, 2008, p. 117)

Compreendemos assim que a ludicidade ultrapassa o campo do brincar pelo brincar, levando a criança organizar e coordenar seu pensamento, antecipando situações, favorecendo assim seu desenvolvimento intelectual.

Mendonça (2007) enfatiza que a ludicidade leva a criança a relacionar-se, ser e tornar-se, pensar, imaginar, compreender, movimentar-se e expressar-se, participando e contribuindo na construção do conhecimento.

A ludicidade possibilita a criança aprender e se desenvolver de maneira prazerosa e assim se apropriara da cultura que a cerca.

Dessa maneira podemos percebermos como a ludicidade é importante para o desenvolvimento da imaginação, do pensamento, levando a criança a construir seu próprio conhecimento através das atividades lúdicas,

Oliveira (1985) ressalta que a ludicidade é um recurso metodológico que pode propiciar a aprendizagem espontânea, pois estimula a criatividade, a criticidade e a socialização.

De acordo com o autor supracitado percebemos que nós enquanto educadores devemos utilizar esse recurso metodológico para proporcionar e estimular a aprendizagem das crianças, porém enfatizamos que para isso os educadores devem conhecer as potencialidades desse recurso que é o lúdico.

Silva (2004) destaca que o lúdico não deve se limitar apenas à diversão e recreação, mas sim como um elemento educativo, permitindo assim a criança aprender de forma descontraída.

Com isso a criança terá a oportunidade de socializar com seus pares, uma vez que, as atividades lúdicas interferem tanto com o físico quanto com o emocional da criança, possibilitando assim que movimento e sentimentos andem juntos.

Para que as atividades lúdicas possam possibilitar o pleno desenvolvimento dos educandos é preciso que os educadores estejam conscientes acerca de seu papel, não deixando as crianças brincarem somente pelo brincar, mas sendo cooperadores nas brincadeiras para assim contribuírem com o desenvolvimento das mesmas.

Grando (2004) nessa perspectiva afirma que o lúdico, em seu aspecto pedagógico apresenta-se como um importante aspecto facilitador da aprendizagem, nesse sentido a atividade lúdica deve ser reconhecida como sendo uma das atividades mais significativas no universo da educação infantil, pois a mesma pode possibilitar o pleno desenvolvimento das crianças que frequentam essas instituições.

Partindo desse pressuposto percebemos que a ludicidade é um valioso recurso metodológico capaz de potencializar o desenvolvimento infantil, sendo o mesmo uma poderosa ferramenta para a construção da personalidade e para evolução da criança.

Nos primeiros anos de vida a criança ao brincar desenvolve a inteligência e com isso acontece o aprendizado de maneira progressiva, ao representar simbolicamente sua realidade.

Sobre o processo do brincar Vygotsky (1998) esclarece que:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. VYGOTSKY, 1998, p. 130)

Quando autor discorre acerca de situações reais alienadas a brincadeira, o mesmo está inferindo que na atitude de brincar a criança está simulando situações reais e dessa forma a mesma está adquirindo experiências, aprendendo com as regras de socialização e, sobretudo, aprendendo e adquirindo conhecimento.

Ainda segundo Vygotsky (1998, p. 137) o mesmo afirma que “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. (VYGOTSKY, 1998, p. 137)

Segundo Pimentel (2008) Elkonin foi um dos mais importantes teóricos da vertente histórico-cultural, analisou de que maneira o jogo é criador de zonas de desenvolvimento proximal.

Pimentel (2008) destaca ainda, que o supracitado autor analisou o percurso do desenvolvimento do jogo e sua culminância na subordinação às regras e que através do jogo ocorre a transição entre desejos e necessidades imediatas. O jogo possibilita também a motivação e o interesse, fato esse que é capaz de proporcionar a satisfação pessoal, permitindo assim o controle das regras por parte dos jogadores.

Percebemos assim o caráter funcional que o jogo possui, pois o mesmo possui um meio para suprimir desejos e necessidades que não podem ser realizadas, isso faz com que a criança ultrapasse suas tendências imediatistas.

O simples fato de brincar não proporcionará o desenvolvimento a essa criança, para que esse desenvolvimento aconteça é necessário que haja o planejamento da ação docente.

As crianças desde a mais tenra idade brincam e estão em contato com brinquedos de vários tipos. Nesse contexto que durante esse período da infância, as crianças se apropriam de imagens e representações diversas que surgem por intermédio do brinquedo.

Nesse sentido Brougère (1995) esclarece em relação ao brinquedo, que o mesmo:

[...] traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados. Por isso parece útil considerar o brinquedo não somente a partir da sua dimensão funcional, mas, também, a partir daquilo que podemos denominar, sua dimensão simbólica. (BROUGERÈ, 1995, p. 40)

Dessa maneira entendemos que o brincar não deve ser visto somente como um momento de entretenimento da criança e de passar tempo, mas apresenta-se como uma ação importante para o seu desenvolvimento, sobretudo condutas sociais e na comunicação.

Em relação ao jogo Vygotsky (1994) esclarece que.

Sem nos determos em discutir a terminologia, optamos pelo termo *jogo* como atividade lúdica, referindo-nos a brincadeiras e jogos regrados em geral. A tradução portuguesa do livro de Elkonin emprega *jogo*, enquanto nos textos em português de Vygotsky aparece o termo *brinquedo*. Ambos, porém, referem-se à atividade lúdica e, mais especificamente, àquela que envolve protagonização de papéis, também conhecida como *faz-de-conta* ou *jogo simbólico*. (VYGOTSKY, 1994, p. 117)

Quando a criança brinca, entra em contato com diversos objetos de seu dia a dia, experimenta tarefas e problemas de seu cotidiano que terá que enfrentar um dia. Com isso a ludicidade proporciona a criança a tomada de consciência da sociedade, dos papéis exercidos na mesma e da importância que existe em suas decisões.

Vygotsky (2002) enfatiza que a criança nas brincadeiras revela seu pensamento separado dos objetos, age não a partir dos objetos com que está relacionando, mas de

acordo com as regras estabelecidas pela situação imaginária.

Segundo Faria (2016) para Vygotsky a brincadeira é um processo de transição, ao passo que a criança muda o significado dos objetos na situação imaginária, as estruturas psicológicas básicas que determinam a relação dela com a realidade é radicalmente alterada.

Faria (2016) enfatiza que:

[...] da mesma forma que ocorre na atividade de aprendizagem, o jogo gera zonas de desenvolvimento proximal porque instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento. (FARIA, 2016, p.117)

Dessa maneira a criança cria formas de agir como o adulto, ou seja, faz de conta, cria situações imaginárias onde pode se comportar como se fosse um adulto.

Cunha (1994), esclarece que o brincar com as outras crianças é essencial, pois os jogos sociais iniciam-se desde muito cedo e ampliam-se para a competição nos diferentes tipos de jogos.

Quando a criança brinca com outra criança, a mesma aprende a aguardar a sua vez e a relacionar-se de maneira mais organizada, respeitando as regras e cumprindo normas estabelecidas pelo grupo.

Dessa maneira entendemos que o lúdico se configura como uma prática social, Oliveira (2009) esclarece que as práticas sociais possibilitam:

Que os indivíduos, a coletividade se construam. Delas, participam, por escolha ou não, pessoas com diferentes gêneros, crenças, culturas, raças/etnias, necessidades especiais, escolaridade, classes sociais, faixas etárias e orientações sexuais. Participam pessoas com diferentes percepções e conhecimentos, em diferentes processos de trabalho e lazer, em diferentes espaços escolares e não escolares. (OLIVEIRA, 2009, p. 06)

Sobre o conceito de lúdico, Ortiz (2005) discorre que o mesmo sempre esteve ligado à cultura dos povos e sua história, as artes, ao sagrado, à guerra, ao amor, à poesia, à música, à dança, à literatura.

Destacamos que o lúdico sempre proporcionou o vínculo entre os povos e a comunicação entre os seres humanos, sendo dessa maneira uma prática social e cultural.

Pereira (2015) destaca que Kishimoto (2003) apresenta o surgimento dos jogos desde a Roma e Grécia antigas: Platão (428/427–347 A.C.), em As Leis, onde destaca a importância do “aprender brincando”. Nessa época segundo a referida autora os jogos não tinham um caráter pedagógico e muitas vezes eram utilizados na formação de soldados, devotos e cidadãos obedientes.

Ainda segundo no período medieval, a igreja condenou os jogos sob todas as suas

formas, sem exceção nem reservas, particularmente nas comunidades de clérigos que deram origem aos colégios e universidades do antigo regime.

Para Pereira (2015, p. 186) incorporação da dimensão lúdica no cotidiano da educação infantil:

[...] transforma a organização do espaço-tempo escolar e, principalmente, as relações estabelecidas entre criança-criança e criança-professora. Para isso, torna-se importante conhecermos melhor as crianças, as possibilidades do lúdico na educação infantil e o que está em jogo na vida cotidiana de nossas crianças e professoras. Como brincam? Por quais jogos se interessam? Quais são os temas de suas brincadeiras? Quais objetos utilizam? Como os utilizam? E, por que o fazem?

A partir dos apontamentos elencados pelo referido autor podemos percebermos a grande importância dos educadores terem um conhecimento teórico acerca das potencialidades do lúdico para promover o desenvolvimento integral desse aluno que frequenta a escola de educação infantil.

Pereira (2015, p. 186-187) esclarece ainda:

[...] que as crianças, nas relações que estabelecem com o seu meio, inclusive na escola, vão (re)construindo o seu conhecimento, suas habilidades, enfim, seus jeitos de ser como pessoa; as atividades lúdicas, de acordo com sua multidimensionalidade, permitem que as crianças criem situações imaginárias, manipulem dados da realidade, compreendendo-a, (re)elaborando-a e transformando-a.

Dessa maneira enfatizamos que os professores que trabalham em escolas de educação infantil devem estar em constante aperfeiçoamento profissional, para assim desenvolverem seu trabalho de maneira a proporcionar que esse desenvolvimento dos educandos aconteça de maneira satisfatória e as práticas lúdicas são a mola propulsora para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam de maneira satisfatória.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir com nosso breve estudo que as contribuições dos teóricos, L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin e L.N. Leontiev, são inúmeras para pensarmos uma Educação Infantil que contemple a ludicidade como promotora do desenvolvimento dos sujeitos.

Faria (2016, p. 162-163) destaca que para esses teóricos o desenvolvimento dos seres humanos apresenta especificidades.

O ser humano ao nascer não simplesmente adapta-se ao meio, mas se apropria de toda a produção histórica, social, cultural e material da humanidade, fazendo com que seu desenvolvimento ocorra. Nesse processo, as características biológicas são condições necessárias, mas não exclusivas para a formação das funções psíquicas superiores, as condições sociais também são fundamentais, entre elas, o processo de Educação.

Portanto, a partir da perspectiva Histórico-cultural, acreditamos que a Educação é fundamental no desenvolvimento humano. Diante disso, nossa busca e defesa por uma Educação escolar de qualidade para todas as crianças, desde a Educação Infantil.

Nessa perspectiva ao pensarmos nas brincadeiras no contexto infantil no que se refere aos processos de aprendizagem devemos levar em consideração que a imaginação está sempre presente, pois quando a criança cria uma situação imaginária nas brincadeiras a mesma se torna de extrema importância para dar início ao pensamento abstrato. Esse pensamento irá proporcionar a compreensão por parte das crianças das possibilidades de atuação e assim as mesmas se ampliarão.

Percebemos que de acordo com Teoria Histórico-cultural a brincadeira é entendida como atividade dominante do período pré-escolar da criança, dessa maneira, nas atividades lúdica importantes aspectos do desenvolvimento infantil serão contemplados.

Faria (2016) esclarece que em relação a atividade lúdica.

[...] depende das condições materiais e o adulto ocupa papel central para que ela se desenvolva. Sendo assim, a brincadeira não se desenvolverá espontaneamente na criança. De acordo com as contribuições de Elkonin (2009), nota-se que ela foi criada historicamente a partir das demandas sociais, ou seja, ela não é inata e não está relacionada com um “instinto” próprio da infância. Assim, concluímos que o papel do professor da Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento da brincadeira, que deve estar presente no espaço pré-escolar. (FARIA, 2016, p. 163-164)

Nesse sentido podemos perceber a importância da ludicidade para o desenvolvimento das crianças pequenas, menores de cinco anos, que frequentam as instituições de Educação Infantil.

A partir dos autores contemporâneos enfocados nesse estudo podemos concluir que os mesmos nos levam a (re) pensar a Educação Infantil como um espaço onde a ludicidade seja promovida, não com simples reprodução de brincadeiras e jogos, mas visando a ampliação das possibilidades de ação do docente, uma vez que sua atuação se torna de suma importância na Educação e desenvolvimento das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

Rever todos os autores citados e verificar se estão na bibliografia.

ANDRADE, R. C. de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias.** 2007. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172/01 Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer 20, de 11/11/09 – Revisão das **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução 05/2010. Estabelece as **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. **Resolução nº 1**, de 07/04/99 – Institui as **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei Federal 8069/90. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei Federal 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. MEC. **Documento da Conferência Nacional de Educação** – CONAE 2010. 2009. Disponível em. Acesso em: 12 de janeiro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CRAIDY, Carmem. **A educação infantil e as novas definições da legislação**. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho/2002, p. 245-262.

OLIVEIRA, M. W. **Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora**. Cadernos Cedes, São Paulo, v. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

ORTIZ, J. P. **Aproximação teórica à realidade do jogo**. In: MURCIA, J. A. M. (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MERISSE, A. (et all). **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.** São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

HUIZINGA, J. **Homo ludens.** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai.** In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, 2001. p.11-28.

DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai.** In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, 2001. p.11-28.

OLIVEIRA, M. W. et al. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais.** In: ANPED, 32. 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2009.

ORTIZ, J. P. **Aproximação teórica à realidade do jogo.** In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

SILVA, J. C. **A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais o período de 2000 a 2009.** São Carlos: UFSCar, 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2308/5266.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 28/04/2019.

MOURA, D. C. R. **Teoria Histórico – Cultural e Educação Infantil: A experiência de formação continuada no município de Telêmaco Borba- Paraná.** Maringá, Uem, 2018. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Maringá, 2018. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-%20Deovane%20Moura.pdf> Acesso em: 30/04/2019.

Pimentel, A. **A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural.** Rev. Psicologia da Educação. São Paulo, 2008. V.26, 1º sem. pp.109-133. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a07.pdf>. Acesso em :30/04/2019.

CAPÍTULO 6

O DESENHO E SUAS REPRESENTAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/03/2021

Antonio Ricardo Mesquita

Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de São Marcos – FASAMAR/TO

Geanes de Sousa da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de São Marcos – FASAMAR/TO

Keilane Rufino de Sousa

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de São Marcos – FASAMAR/TO

Lindomar Pereira de Souza

Orientador. Mestrando em Ensino (UNIVATES – LAJEADO-RS). Especialista em: Gestão Escolar/EAD (UFPA/2014); Ensino de Ciências e Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (UFPA/2007). Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA/2002).

<http://lattes.cnpq.br/2796253481971008>

RESUMO: O texto apresentado reflete a relevância do desenho para crianças em fase de educação infantil, evidenciando a carga de representações no imaginário desse ser. A proposta considera que a atividade de desenho auxilia no desenvolvimento cognitivo da criança, de forma a beneficia-la do exercício da arte imbricado nessa construção. O artigo advém de um Trabalho de Conclusão de Curso realizado em Goianésia do Pará, cuja questão provocadora foi: “Qual a importância do desenho

no desenvolvimento cognitivo da criança em educação infantil?”. A abordagem prática do TCC ocorreu em período de estágio supervisionado numa escola de educação infantil, as crianças analisadas pela abordagem apresentaram um desejo preferencial pelo desenho dentre as demais atividades apresentadas pelas professoras. O estudo teve como objetivo a compressão do desenho no desenvolvimento cognitivo da criança de educação infantil, partindo do pensamento de alguns estudiosos da área. A pesquisa foi de caráter bibliográfico de abordagem qualitativa, estabelecendo um diálogo com autores como Almeida (2003); Albano (2012); Derdyk (1994) e outros. Entre as conclusões percebe-se a necessidade de pensar a formação de professores pautada em um olhar mais sensível sobre a criança, que através da interpretação das formas (realistas ou não), pode acompanhar seu crescimento intelectual. Destaque-se ainda que a prática de atividades artísticas favorecem o desenvolvimento cognitivo, o desenho, por exemplo, tende a ser o seu meio de comunicação mais expressivo. É uma forma de linguagem, representação, além de ser um ato prazeroso. Por ser sempre uma ação libertadora, toda criança desenvolve essa forma de linguagem enquanto não se utiliza da linguagem verbal.

PALAVRAS - **CHAVE:** Desenho; Desenvolvimento Infantil; linguagem; representação.

DESIGN AND ITS REPRESENTATIONS IN THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT: The text presented reflects the relevance of drawing for children in early childhood education, showing the burden of representations in the imaginary of this being. The proposal considers that the drawing activity helps in the child's cognitive development, in order to benefit him from the exercise of the art imbricated in this construction. The article comes from a Course Completion Work carried out in Goianésia do Pará, whose provocative question was: "What is the importance of drawing in the child's cognitive development in early childhood education?". The practical approach of the CBT took place during a supervised internship at an early childhood school, the children analyzed by the approach showed a preferential desire for drawing among the other activities presented by the teachers. The study aimed to compress design in the cognitive development of children in early childhood education, based on the thinking of some scholars in the field. The research was of a bibliographic character with a qualitative approach, establishing a dialogue with authors such as Almeida (2003); Albano (2012); Derdyk (1994) and others. Among the conclusions, there is a need to think about teacher education based on a more sensitive view of the child, who through the interpretation of forms (realistic or not), can accompany his intellectual growth. It should also be noted that the practice of artistic activities favors cognitive development, drawing, for example, tends to be its most expressive means of communication. It is a form of language, representation, in addition to being a pleasurable act. As it is always a liberating action, every child develops this form of language while not using verbal language.

KEYWORDS: Drawing. Child development. Language. representation.

1 | INTRODUÇÃO

O que representa o desenho no desenvolvimento cognitivo de uma criança da educação infantil? Desenhar é mesmo importante para uma criança? É nesse embalo que convidamos você leitor a pensar sobre o desenho e suas representações para uma criança da educação infantil. O desenho tem se caracterizado como um conjunto de atividades humanas capaz de desenvolver a criação de um mundo figurativo.

Ele pode contribuir para a construção do conhecimento, ao passo de possibilitar o desempenho de atividades artísticas e colaborar com as disciplinas denominadas fundamentais e assim serem trabalhadas de maneira prazerosa em uma linguagem elaborada, exigindo o uso colaborativo das mãos, olhos e instrumentos, envolvendo o conjunto de potencialidade do indivíduo.

Trata-se de uma das mais importantes formas de expressão da criança que ainda não domina a linguagem escrita, onde por meio de riscos e diversos movimentos ao desenhar, busca o controle do seu próprio corpo, sendo capaz de exercitar habilidades por intermédio das quais irá desenvolver os níveis afetivos e cognitivos, objetivando uma alfabetização agradável, trabalhando a coordenação motora e sua capacidade de atenção e concentração.

As escolas de educação infantil precisam compreender que são espaços propícios para favorecerem a exploração e a experimentação da criação artística por meio do desenho, valorizando a imaginação e a descoberta do desenho como uma atividade escolar, pois quando a criança desenha cria concepções do mundo no qual está inserida, valorizando o novo, permitindo a construção e reconstrução de seu pensamento, dando vida a sua imaginação.

Partindo desse pensamento, o estudo buscou identificar a importância do desenho no desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil, tendo como base teórica autores como Porche (1982); Almeida (2003); Ferreira (1991); Faria (2002); Derdyk (1994) e Albano (2012) que nos trazem reflexões sobre a importância de reconhecimento do desenho como uma ação de um sujeito capaz de externar o seu mundo imaginário, dando significação a ele.

O texto é um recorte de uma pesquisa oriunda de um Trabalho de Conclusão de Curso e está assim organizado: além da introdução apresentamos, na seção 2, a discussão sobre o desenho e o desenvolvimento da criança; na seção 3, o desenvolvimento perceptivo através do desenho; na seção 4, a resignificação da concepção do desenho infantil e na seção 5, trazemos a abordagem sobre a importância do desenho para a criança. Em seguida, apresentamos a metodologia do estudo seguido da análise dos resultados e considerações finais.

2 | O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O desenho é o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais de um mundo figurativo. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada. Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração das mãos dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais (PORCHE, 1982, p. 102).

A luz do pensamento de Porche (1982), a partir das produções artísticas a criança desenvolve diferentes sensações. Ao praticar atividades, utilizam materiais que podem favorecer o desenvolvimento da percepção infantil, além de permitir diversas sensações táteis, auditivas e visuais, que servem como recurso motivador, em que a criança irá produzir de acordo com as suas próprias conclusões ao utilizar o material apresentado. Assim o desenho é utilizado para que possamos identificar o seu desenvolvimento, seja ele emocional, cognitivo, perceptivo, psicomotor e social. E é a partir dessa manifestação que a criança apresenta e representa um pensamento ou um desejo que carrega consigo.

E nessa perspectiva as questões que levantamos sobre a importância do desenho no desenvolvimento cognitivo das crianças na educação infantil, envolvem as formas e abordagens que educadores e teóricos tratam no contexto educacional, levando em consideração o público alvo, uma vez que:

A escola funciona como um canal que operacionaliza, dentro da sociedade, a passagem de conteúdos que representam e participam de uma visão cultural, regional e universal do patrimônio humano de conhecimento. As estratégias utilizadas podem estabelecer uma relação de poder, principalmente quando as cartas do jogo já estão marcadas. (DERDYK, 2004, p.12).

Frente a discussão que ora propomos Derdyk (2004), aponta a importância de estratégias ao trabalhar certos conteúdos, estes geram uma relevância significativa no que diz respeito ao desenho como uma estratégia dentro do contexto escolar. A escola se manifesta como um canal dentro da sociedade, emitindo uma visão cultural do que pode ou não ser valorizado ali dentro e nesse sentido, o desenho pode ter lugar de destaque como sendo uma manifestação humana e cultural. Nesse caso, o aprendizado das crianças na educação infantil acontece e se desenvolve para que se inicie uma discussão com a intenção de melhorar o ambiente escolar, assim como as próprias relações entre os seus sujeitos, cabendo alguns questionamentos como: qual a real importância do desenho no contexto da educação infantil? Que metodologias são utilizadas para que este método possa ter benefícios na aprendizagem dos alunos?

É essencial compreender qual a importância do desenho para o aprendizado das crianças na educação infantil, uma vez que as crianças na sala de aula ao terminarem suas criações procuram ser percebidas, elas ficam entusiasmadas querendo mostrar suas produções para um adulto, para receber em troca o reconhecimento pelo seu trabalho. Contudo, nem sempre, a resposta do adulto é positiva. Muitas vezes a busca por estereótipos começa desse ponto, a rejeição ou a não compreensão faz a criança buscar modelos prontos para copiar e assim agradar o adulto.

Por esse motivo, destacamos o quanto é importante um portfólio ilustrado de desenhos infantis. Se o educador, os pais, os pedagogos e outras pessoas envolvidas no processo de aprendizagem procurar conhecer suas crianças assim não há quebra do processo criativo. Não podemos reduzir a produção criativa das crianças a uma mera cópia.

O desenho como método pedagógico-educacional tem uma importância no cotidiano infantil, colaborando com matérias denominadas fundamentais, não sendo apenas uma mera atividade escolar ou um passatempo. Quando a criança desenha, cria pontes entre o mundo real e o imaginário, expressando suas concepções e percepções do mundo no qual está inserida. Além disso, o desenho permite à criança retratar em diferentes dimensões, suas experiências pessoais em busca da sua própria identidade. De acordo com Porche (1982, p. 25):

O que está fundamental em causa da educação artística são valores do meio ambiente, a qualidade de vida. Por meio ambiente devemos entender os valores sensíveis do panorama da vida dos objetos naturais e artificiais, sendo o conjunto dos estímulos sensoriais, formas, cores, cheiros, sabores, movimentos e ruídos, através das quais o espaço se acha ocupado, diferenciado, determinado como espaço familiar para quem o habita.

Por meio dos desenhos, as crianças percebem formas de dizer coisas, por isso eles podem ser usados como instrumentos valiosos no dia a dia do professor que ao interpretá-los, pode obter resultados que irão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem na sala de aula. Já que muitos professores utilizam o desenho como uma forma de ganhar tempo e distrair as crianças, podem utilizar o desenho também com a finalidade de descobrir possíveis problemas, por exemplo.

Quando criança, a arte de desenhar flui espontaneamente e não deve ser comparada a técnicas do adulto. Sendo assim, a concepção individual que fluirá durante o desenho vai depender muito da cultura, dos hábitos, dos desejos, das oportunidades, do modo de vida e do meio em que o indivíduo está inserido. Esta espontaneidade ocorrerá de forma positiva quando a criança sentir vontade e não se sentir pressionada a fazer algo que ela não queira.

3 | O DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO ATRAVÉS DO DESENHO

A criança desenvolve diferentes sensações por meio das produções artísticas e ao praticar atividades vai utilizar materiais que podem favorecer o desenvolvimento perceptivo infantil, além de permitir diversas sensações táteis, auditivas, visuais, de relações com os outros que servem como recurso motivador, onde a criança irá produzir de acordo com as suas próprias conclusões ao utilizar o material apresentado. O professor poderá interrogar os alunos durante o desenvolvimento da atividade, sobre o que sentem ao manuseá-lo, se tem cheiro, se faz barulho, se dá para amassar, dobrar ou rasgar e notar a percepção de cada aluno.

Para desenvolver noções relacionadas as propriedades dos diferentes objetos e suas possibilidades de transformação, o professor pode colocar diversos materiais e objetos na sala, dispostos de forma acessível, objetos que produzam sons, como chocalhos de vários tipos, livros, almofadas e materiais para construção que possam ser empilhados e justapostos. É sine qua non oferecer diversos materiais a exemplo: terra, areia, farinha, grãos e outros objetos, que misturados entre si passam por processos de transformação, ocasionando diferentes resultados, proporcionando as crianças experiências interessantes. Após esta experiência as crianças podem gradativamente desenvolver uma percepção integrada do próprio corpo por meio de seu uso na realização de determinadas ações pertinentes ao cotidiano. A percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vive é uma aprendizagem fundamental para que a criança possa desenvolver uma compreensão cada vez mais ampla da realidade social e natural e das formas de nela intervir.

Para Almeida (2003, p. 27):

[...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso, ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente.

Como bem sinaliza Almeida (2003), por meio dos desenhos as crianças percebem formas de dizer coisas, e isso pode auxiliar o professor, inclusive na identificação das potencialidades da criança por meio da ação de desenhar, especialmente no espaço escolar. Afinal de contas, desenhar não é um ato imediato, posto que é necessário concentração e associar o mundo a sua volta para só assim decodificar o que foi de fundamental e formular o desenho.

4 | A RESIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DO DESENHO INFANTIL

O desenho infantil é uma atividade envolvente com diversas possibilidades de exploração. Possui um papel importante no desenvolvimento cognitivo, afetivo e na aprendizagem, expressando os sentimentos da criança, seu caráter. Por intermédio do desenho podemos conhecer seus pensamentos, descobertas e anseios. Barbier (1993, p. 187), destaca que “[...] a relação com a sensibilidade está compreendida num processo de desenvolvimento intelectual [...]” e tendo o horizonte da sensibilidade em um sujeito intelectual, a escola naturalmente estabelece um vínculo com a função pedagógica quando a criança vivencia situações em que há aprendizagem, quando se busca uma forma prazerosa de desenvolver a coordenação motora, a atenção e a capacidade de concentração, favorecendo a autonomia de pensamento e de escolha das atividades. Segundo Ferreira (1991, p. 64):

Desenho e escrita são manifestações posteriores da função semiótica. No entanto diferem por um lado, o desenho mantém uma relação de semelhança com os objetos ou os acontecimentos aos quais se refere à escrita.

Nas palavras de Ferreira (1991), quando a criança pequena desenha, ela começa a dar nomes ao que desenhou, entendendo os rabiscos que produziu, mesmo que não seja parecido com a realidade. O importante é a representação da criação do desenho realizado. Esse é o processo de linguagem que a criança através do desenho cria suas concepções. O desenho tem sido empregado pela maioria dos educadores como forma de identificar possíveis problemas existentes nas crianças que não são visíveis a maioria das vezes, esse está sendo um novo valor, pois se torna um meio de expressão da vida mental pelo desenho, a criança revela seu íntimo sendo uma forma de se expressar. Todavia, aquilo que é dito enquanto se produz contribui para a educação do olhar adulto que ao avaliar informações, pesquisar e tentará encontrar possíveis soluções.

Nessa perspectiva, Faria (2002, p. 71) afirma que:

O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados. Saliento que tal perspectiva tomou o cuidado de não “engessar” a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões, tendo a opção de utilizar as falas de seus produtores no momento da produção.

Tendo a reflexão acima como indicativo, esses muitos olhares das produções dos pequenos nos remetem a ressaltar que os desenhos livres nos trazem cenas tais como fiéis da realidade vivida, como se estivessem congeladas na mente das crianças, onde os quais devem ser estudados, respeitados e guardados, como fonte de estudos imediatos ou documentos que podem servir como estudos históricos da educação. Muitas vezes a criança desenha e em seguida escreve sobre o desenho, como forma de garantir o significado de escrita, onde a criança poderá associar a escrita ao objeto, fazendo assim traços maiores ou menores. Tudo de acordo com o tamanho do objeto. Ela vai refletindo em seus rabiscos na tentativa de alguma palavra escrita. Por exemplo, se pedirem para uma criança, numa faixa etária de cinco anos, escrever “menina toma sol”, ela desenhará uma menina e um sol e depois escreverá essa frase em traços ondulados em linhas verticais, imitando a letra cursiva.

5 | A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA A CRIANÇA

Deixar marcas pessoais é inerente à natureza humana. A maioria dos indivíduos na infância, começa a comunicar-se graficamente por meio do desenho, independentemente de raça, sexo ou nacionalidade. Sobre o desenho da criança, Albano (2012, p. 15) indica que:

Toda criança desenha. Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias.

Toda criança desenha, pois sente o prazer no gesto, no traço e principalmente na marca produzida por ela. Ainda segundo Albano (2012, p. 15) “[...] a criança desenha para brincar.” Na mesma linha de pensamento, Derdyk (1994, p. 63) ressalta:

O desenho é brincadeira, é experimentação, é vivência. O desenho para a criança, “dona da brincadeira”, é o grande palco de seu universo íntimo. A criança desempenha todas as personagens, inventando regras que ela mesma se encarrega de subverter.

Como postula Derdyk (1994), a criança desde muito pequena, começa a realizar os primeiros rabiscos, experimenta brincando, despertando um maior interesse ao perceber diferentes marcas. Os desenhos infantis são facilmente reconhecíveis e não se confundem com quaisquer outros tipos de expressão plástica.

Devemos também reconhecer, nesta intenção, os múltiplos de que ela se serve para exprimir aos outros a marca dos seus desejos, de seus conflitos e receios. Isto porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. A criança desenha para experimentar, comunicar e poder registrar a sua fala, pois “[...] o desenho é sua primeira escrita.” (ALBANO, 2012, p. 20).

Nesse sentido, ao observarmos seus desenhos, podemos aprender muito sobre o seu modo de pensar e sobre as habilidades que possuem. A presença do desenho no ambiente escolar da Educação Infantil é uma constante, que deve ser valorizado não apenas como forma de expressão das Artes Visuais, mas também como sendo “[...] essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo).” (DERDYK, 1994, p. 52).

O desenho faz parte deste crescer, deste desenvolver-se. Atualmente, os desenhos das crianças são considerados um meio privilegiado para a expressão e construção da subjetividade da criança em desenvolvimento. Segundo (ALBANO, 2012), a prática do desenho é parte da vida da criança e a criança que desenha vai além da sua produção e seu processo reflete numa constante transformação.

6 | PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa a qual temos a intenção de compartilhar os resultados de uma produção advém das inquietações provocadas numa realidade escolar infantil do município de Goianésia do Pará no período de estágio supervisionado no curso de pedagogia no ano de 2019. A pesquisa desenvolvida foi de caráter exploratório, tendo “o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo de aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 1999, p. 43) e também norteada por um estudo bibliográfico em conformidade com o pensamento de (GIL, 1999, p. 65), ao salientar que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Classificamos a referida pesquisa como descritiva, pois como bem descreve (GIL, 1999, p. 44), esse tipo de pesquisa se caracteriza pela “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. A abordagem foi de caráter qualitativo sustentada no pensamento de (TEIXEIRA, 2011, p. 137), de modo que o pesquisador deve ter a “[...] compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação”.

E com a compreensão do fenômeno estudado em nossa investigação, trazemos as nossas percepções quanto aos achados, que foram compartilhados após a triangulação de teorias. Como aponta (MOREIRA, 2011, p. 106), “triangulação de teorias, que consiste em utilizar mais de um esquema teórico na interpretação do fenômeno pesquisado”. E nesse caso, há uma necessidade de nos atermos na descrição do fenômeno, considerando as fontes bibliográficas visitadas, pois esse tipo de pesquisa é caracterizado por fontes

primárias que trazem discussões relevantes sobre a temática aqui em debate, ao passo de clarificar o nosso modo de entendimento de como o desenho pode influenciar no desenvolvimento cognitivo das crianças da educação infantil.

7 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados é constituída tendo em vista a triangulação das teorias estudadas, como bem sinaliza Moreira (2011). Na oportunidade, realizamos interpretações do fenômeno em destaque, possibilitando um diálogo entre os autores e a partir de então chegarmos a uma conclusão acerca do assunto em destaque. Ao analisar os dados referentes a fala dos teóricos aos quais foram pesquisados, tivemos o cuidado de considerar os múltiplos olhares, bem como a compreensão da complexidade em pesquisa. A análise, interpretação e produção do conhecimento científico requer do pesquisador um olhar de possibilidades ao fazer interpretação do objeto pesquisado.

Como bem destaca Porche (1982, p. 25), “O que está fundamentada em causa da educação artística são valores do meio ambiente, a qualidade de vida”. Ainda na concepção de Porche (1982), o meio ambiente está relacionado com a qualidade de vida dos atores do contexto aqui estudado, que são as crianças da educação infantil, coloca também os objetos, conjunto de estímulo, cores e formas como um ambiente que se assemelha e leva a criança a ter valores como se fosse um ambiente familiar. E nessa perspectiva, podemos detectar que através desta fala a importância dos ambientes, cores, cheiros e sabores, como sendo de relevância para o desenvolvimento cognitivo das crianças, tendo em vista que tudo esta relacionado ao desenho na educação infantil e sua real importância.

Tendo em vista ainda o que destaca Porche (1982, p.102), “O desenho é o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais de um mundo figurativo”. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada. Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração das mãos dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais.

Ainda falando sobre a importância do desenho para a criança Ferreiro (1991, p. 64) diz que: “Desenho e escrita são manifestações posteriores da função semiótica”. O desenho mantém uma relação de semelhança com os objetos ou os acontecimentos aos quais se refere à escrita. Ferreiro (1991), relaciona o desenho e faz uma menção de que a criança com seus olhos já buscam uma concepção de mundo, e que o desenho se correlaciona com a escrita, sendo um objeto posterior, o que nos leva a entender que existe uma relação importante e até mesmo fundamental e podemos assim afirmar, segundo Ferreiro (1991), que o desenho é importante no contexto da formação cognitiva da criança, porque fala em semiótica levando a intenção de busca, a percepção e que posteriormente se concretiza, através do desenho.

Frente à discussão em pauta, Faria (2002, p. 71) afirmar que “O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”. E diante dessa afirmativa acima, destacamos que tal perspectiva tomou o cuidado de não “engessar” a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões, tendo a opção de utilizar as falas de seus produtores no momento da produção.

Portanto, Faria (2002) concebe o desenho como uma descoberta para crianças, descoberta essa de mundo, tendo em vista que o mesmo traz fala sobre aspectos sociais, histórico, cultural, em que as crianças estão inseridas, levando-as a viverem e imaginarem. Assim podemos afirmar a importância do desenho no contexto social, pois aqui se manifesta por meio desta afirmativa do autor que engloba não só socialmente como já mencionamos, mas também traz os contextos históricos e culturais.

Nas palavras de Derdyk (1994, p. 63), “O desenho é brincadeira, é experimentação, é vivência”. E o mesmo autor ainda destaca que a criança quando faz uso do desenho, cria seu mundo ou fantasia uma realidade que é só sua, uma coisa íntima, própria de cada criança. Ela mesmo se encarrega de dar formas a sua imaginação.

Ainda falando da importância do desenho, podemos fazer questionamento a respeito da importância do desenho no contexto da educação infantil, a escola necessita trazer as brincadeiras de desenhar como uma das metodologias utilizadas nas atividades pedagógicas e recreativas para os alunos da educação infantil.

Portanto, após a apropriação dos olhares de autores distintos sobre a relevância do desenho para a educação infantil, destacamos três fatores determinantes. Primeiro, a observação da própria criança ao seu mundo através do desenho. Segundo, a oralidade das crianças e seus olhares dentro do contexto que estão inseridas, quer seja social quer seja culturalmente falando. E terceiro, as experiências e as vivências das próprias crianças, tomando como base as brincadeiras como método para o desenho.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho faz parte da vida do ser humano e por meio dele pode-se decifrar o que sente e quer dizer àquele que o fez, por isso é um meio eficaz de comunicação entre a criança e o adulto responsável. A pesquisa nos fez pensar sobre a formação do professor pautada num olhar mais sensível sobre a criança nessa fase de sua vida em razão do desenvolvimento orgânico e de seu intelectual, como sendo importante uma relação de sensibilidade com seus pares no espaço escolar. Apontou a relevância de estudar a elaboração do desenho na formação intelectual infantil, por meio do estudo direcionado, de compreendermos o conceito de desenho posto pelos autores e que a prática da brincadeira de desenhar é algo fundamental no imaginário infantil e que a escola tem sua importância na vida dessa criança, seja no ato de sua ação, como no futuro desta.

E nesse aspecto, deve-se perceber a educação como um elemento essencial na construção da personalidade da criança. E que a prática de desenhar é anterior a alfabetização da criança, ou seja, já se faz presente mesmo antes de ela ir para a escola, a criança já apresenta uma manifestação no ato de desenhar, de dar significado até mesmo os seus rabiscos grafados no papel.

Com referência aos autores pesquisados sobre o campo de saber, detectamos que conforme a criança vai crescendo, seu desenho também evolui. Cada faixa etária passa por uma fase do desenho e com o amadurecimento intelectual, a mensagem desenhada vai se tornando mais perceptível àqueles que a cercam.

Portanto, por meio da interpretação de rabiscos ou mesmo de formas realistas, o educador tem a possibilidade de acompanhar o crescimento intelectual de cada criança, conhecer seus pensamentos e analisar sua maneira de enxergar o mundo e o que se passa em seu íntimo, é sene qua non que os educadores estejam atentos aos desenhos de seus alunos. É necessário também que se façam mais pesquisas, abordando a ligação do desenho com a psicologia infantil, para que se possa compreender melhor o comportamento das crianças no ato de desenhar.

REFERÊNCIAS

ALBANO, A. A. **O Espaço do Desenho: a educação do educador**. 15. ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2012.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

ALBANO, S. G. **Programação em Linguagem**. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2012.

ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2ª. Ed. São Paulo: contexto, 2003.

BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. IN: cadernos anped, POA, Nº 5, setembro de 1993.

DERDYK, E. **Formas de Pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

DERDYK, E. **Formas de Pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1990.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1994.

DERDYKY, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 2004.

FARIA, **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2002.

FERREIRO, **Psicogênese da linguagem escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991..

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, Antonio Carlos. Metodologia de pesquisa em ensino. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

PORCHE, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UWE, Flick. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa; Porto Alegre: Artmed. 2009.

CAPÍTULO 7

A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 06/02/2021

Ana Claudia Tenor

Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação de Botucatu-SP.
<http://lattes.cnpq.br/8236272192033480>

RESUMO: A literatura infantil quando presente no ambiente escolar auxilia o desenvolvimento da criança, uma vez que incentiva a formação de leitores, desenvolve a imaginação, a criatividade e a capacidade crítica dos alunos. Este trabalho foi elaborado no formato de projeto de ensino e apresentado como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. O objetivo foi incentivar o hábito de leitura em alunos da Etapa 1 da Educação Infantil para se tornar um adulto leitor e sensibilizar os pais à participação nesse processo educativo. O projeto está organizado em quatro etapas. Na primeira etapa será apresentado à direção e coordenação da escola e após o consentimento terá início. Na segunda etapa os pais serão informados sobre o projeto e convidados a participar. Na terceira etapa serão desenvolvidas as atividades de conto e reconto de histórias em sala de aula. Na quarta etapa os alunos levarão para casa uma maleta com livros e os pais participarão das atividades. O contato com os livros infantis deveria acontecer desde tenra idade, uma vez que incentiva a criança ao gosto pela leitura antes mesmo de aprender a ler e escrever. Para isso a participação dos pais em

atividades que envolvem a leitura é fundamental e cabe ao professor ser o mediador nesse processo, incentivando as crianças a gostarem da literatura e envolvendo as famílias.

PALAVRAS - CHAVE: Literatura. Educação Infantil. Formação de leitores.

THE USE OF CHILDREN'S LITERATURE FOR THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT: Children's literature when present in the school environment helps the child's development, since it encourages the formation of readers, develops the imagination, creativity and critical capacity of students. This work was prepared in the format of a teaching project and presented as a conclusion work for the Pedagogy course. The objective was to encourage the reading habit in students of Stage 1 of Early Childhood Education to become an adult reader and sensitize parents to participate in this educational process. The project is organized in four stages. In the first stage, it will be presented to the school management and coordination and after the consent will begin. In the second stage, parents will be informed about the project and invited to participate. In the third stage, classroom storytelling and retelling activities will be developed. In the fourth stage, students will take home a suitcase with books and their parents will participate in the activities. Contact with children's books should happen from an early age, as it encourages children to enjoy reading even before they learn to read and write. For this, the participation of parents in activities that

involve reading is fundamental and it is up to the teacher to be the mediator in this process, encouraging children to like literature and involving families.

KEYWORDS: Literature. Early Childhood Education. Formation of readers.

1 | INTRODUÇÃO

A literatura infantil quando presente no ambiente escolar auxilia o desenvolvimento da criança, uma vez que incentiva a formação de leitores, desenvolve a imaginação, a criatividade e a capacidade crítica dos alunos.

Nesse sentido, acredito que o estudo dessa temática é de extrema importância para Educação Infantil, tendo em vista que é nesse período que a criança inicia sua vida escolar e desperta para consciência leitora, que deverá ser incentivada tanto na escola quanto no ambiente familiar.

Durante o curso de Pedagogia tive a oportunidade de vivenciar a prática do conto de histórias na Educação Infantil e compreender como se dá as relações entre professor-aluno, aluno- aluno, uma vez que se trata de crianças em processo de desenvolvimento infantil, fase que requer do educador uma relação de afeto e acolhimento às necessidades individuais de cada criança e que saiba associar o brincar ao educar.

Foi possível perceber que o trabalho com a literatura infantil facilita o processo de ensino- aprendizagem e a interação com crianças, mas requer atenção e conhecimento de estratégias de contos de histórias por parte do profissional. Foi possível vivenciar diferentes situações e resoluções de conflitos que surgiam entre os educandos, durante o trabalho com o conto de histórias e constatar a importância do educador fazer a mediação em sala de aula.

Dessa forma, a experiência prática envolvendo a literatura infantil com uma turma de crianças de 4 à 5 anos me motivou a escolha do tema de pesquisa, a partir da constatação da relevância do desenvolvimento desse trabalho bem como do papel do professor como mediador no processo de formação integral das crianças. A pesquisa teórica está fundamentada em obras de diversos autores, dentre eles destacam-se: Abramovich (1989), Coelho (2003), Zilberman (2004), Vieira (2005).

Este trabalho foi elaborado pela autora no formato de projeto de ensino e apresentado como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. O projeto tem a intenção de contribuir para a formação de leitores, incentivando as crianças a ouvirem histórias desde a infância e sensibilizando as famílias para a importância da presença do conto no ambiente familiar.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Literatura nas escolas de Educação Infantil

A literatura infantil e especialmente os contos de Fadas podem ser usados para

ensinar a criança a reconhecer o mundo em que está inserida e com o qual divide seus ganhos e suas perdas, seus valores morais e éticos além de incentivá-las ao prazer da leitura.

Scantamburlo (2012) apontou que o objetivo da literatura infantil além de levar conhecimento é encantar, logo que, a criança precisa de incentivo e motivação para interagir no mundo da leitura, ligando seu mundo imaginário com o mundo real, e com isso, obter o desenvolvimento do hábito da leitura desde pequeno.

No que diz respeito ao trabalho com contos infantis, Vieira (2005) evidenciou que desde os primórdios da humanidade, contar histórias é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos. Essa atividade tão simples, mas tão fundamental, pode se tornar uma rotina banal ou representar um momento de excepcional importância na educação das crianças.

Coelho (2003) acrescentou que os contos de fadas fazem parte dos livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades. Para o autor estes livros possuem personagens pertencentes ao mundo dos mitos onde a Fada ocupa um lugar privilegiado na aventura humana. Por meio dos contos se torna possível a realização de sonhos, ideias e aspirações.

Souza e Bernardino (2012) destacaram que a contação de histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As autoras acreditam que as narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade.

Souza e Francisco (2017) pontuaram que o ato de contar e recontar histórias são uma ação que ocupa a mente humana há muitos e muitos anos. Segundo os autores, pessoas de vários lugares do mundo contam histórias para se descontraírem, passarem conhecimento, ou para simplesmente não sentirem o tempo passar. Até mesmo antes da invenção da escrita pela humanidade, já se contavam histórias. As histórias foram passadas de geração em geração e hoje são lembradas em livros, filmes na televisão e até mesmo nos jogos. Mesmo com toda a tecnologia, a tradição do conto oral ainda se mantém.

Vieira (2005) destacou que desde os primórdios da humanidade, contar histórias é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos. Para a autora, essa atividade tão simples, mas tão fundamental, pode se tornar uma rotina banal ou representar um momento de excepcional importância na educação das crianças.

Santos (2016) acrescentou que a literatura infantil contribui no processo do desenvolvimento cognitivo, pois por intermédio dela a criança consegue alçar voos

capazes de chegar a mundos inimagináveis, onde eles podem ser reis e rainhas, príncipes e princesas, mocinhos e vilões, assim contribuindo para despertar o interesse da criança pela leitura.

Dessa forma, Abramovich (1989) e Vieira (2005) consideraram que na educação infantil o hábito de contar histórias para crianças desde a tenra idade parece ocupar papel de destaque nas ações educativas, e deve ser visto como uma estratégia pedagógica importante para a promoção da leitura e, conseqüentemente no desenvolvimento educacional infantil.

De acordo com Maia, Leite e Maia (2011) as narrativas constituídas nas interações sociais aparecem como necessidade individual ou coletiva de se registrar acontecimentos histórico- culturais, verdadeiros ou imaginários, permeados de emoções, medos e fantasias.

Zilberman (2004) acrescentou que tais manifestações podem ser caracterizadas como formas de linguagens presentes nas modalidades orais e escritas, em diferentes gêneros linguísticos, que circulam nas interações sociais em sociedade.

Como se percebe, o desenvolvimento do discurso narrativo é considerado de extrema importância para o processo de aquisição da linguagem e o adulto desempenha importante papel no desenvolvimento das habilidades narrativas da criança.

Conforme evidenciaram os estudos de Perroni (1992), Dadalto e Goldfeld (2009) é por meio da narração que a criança organiza seu passado (re) elaborando os fatos de sua experiência pessoal e o adulto colabora ao compartilhar noções de relevância narrativa; alocar turnos narrativos; suportar ou questionar a validade da história e da performance da criança e fazer perguntas eliciadoras.

Para Ponsoni (2010) no contexto escolar, as histórias atuam como instrumentos favorecedores da interação entre o aluno e o professor, mas, principalmente, como um recurso pedagógico importante no processo de ensino e aprendizagem, pois as narrações de histórias infantis, na pré-escola, colaboram para o processo de aquisição do discurso narrativo, proporcionando o desenvolvimento da leitura e escrita, além de estimular o imaginário.

Souza e Bernardino (2011) acreditam que a atividade de contos de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental.

De fato, a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. No contexto escolar Maia, Leite e Maia (2011) acrescentaram que cabe então aos professores propiciarem oportunidades para que as crianças possam vivenciar os enredos, as tramas e as fábulas presentes nas produções literárias infantis, tão necessárias para a aquisição de elementos linguísticos que subsidiarão o desenvolvimento intelectual.

2.2 Literatura Infantil, leitura, escrita e letramento

De acordo com Montenegro (2015) a formação do leitor e, conseqüentemente de um sujeito mirim, que se constitua como leitor deve ter início nos primeiros meses de vida, através do convívio com a Literatura Infantil. Ao constituir a subjetividade desse sujeito, a leitura de uma forma ou de outra faz-se muito presente, na sua fala, na linguagem oral, no seu modo de expressar seus pontos de vista.

Scheffer (2010) acredita que a conquista do leitor acontece, sobretudo, no espírito de liberdade, do prazer, da aventura e do lúdico. Imerso nesse ambiente prazeroso da literatura infantil, o adulto se dá conta de que a criança hoje precisa ser incentivada à leitura de textos escritos para ela.

Ao comentar sobre os conteúdos ensinados na educação infantil, a autora destacou que estão organizados por áreas de conhecimento, como música e expressão corporal, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, conhecimentos lógico- matemático, favorecendo a formação integral da criança. A contação de histórias na opinião da autora constitui-se num meio que permite trabalhar integradamente os conteúdos dessas áreas, propiciando um ensino interdisciplinar.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1988, vol. 3, p. 143) enfatiza que:

Ter acesso à uma boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo apreciem o momento de sentar para ouvir história exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida.

A seguir será apresentada a opinião de autores que discutem sobre a concepção de alfabetização e letramento.

Para Soares (2009) na educação infantil, devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento

Ferreira de Paula e Delácio Fernandes (2014) apontaram que a leitura não se limita a simples decodificação das letras no papel. Segundo os autores, para que o sujeito leia, mais do que entender os grafemas, é necessário que ele seja capaz de relacionar o que

está escrito a alguma referência no mundo real. De fato, a leitura não é apenas o ato de ler as letras, envolve também compreensão.

No que diz respeito as discussões em torno da alfabetização e letramento, Fonteque (2016) acredita que são processos diferentes, cada um com suas especificidades, sendo indispensáveis. Na opinião do autor os professores devem conciliar os dois processos e, assim, alfabetizar letrando. Dessa forma é possível assegurar aos alunos a apropriação do alfabeto ortográfico e possibilitar o uso da língua nas práticas sociais da leitura e escrita, valorizando as dimensões linguísticas e as funções sociais da língua.

Percebe-se então que alfabetização e letramento devem fazer parte do processo de ensino aprendizagem da educação infantil, proporcionando as crianças o contato com as diversas práticas de uso social da leitura e da escrita.

Luciolo e Mendes (2015) acrescentaram que a leitura e a escrita fazem parte do imaginário infantil e devem vir acompanhadas de significados para as crianças, essas discussões devem permear o chão da escola junto aos profissionais da educação, cabe a escola proporcionar o debate e construir esse ambiente alfabetizador, precisando ser rico em material letrado.

Nessa perspectiva Ferreira de Paula e Delácio Fernandes (2014) consideram que cabe, portanto, à literatura infantil um papel privilegiado e essencial na formação de leitores. De fato, os livros de histórias são importantes durante a infância, pois todas as crianças possuem necessidade de imaginar, criar histórias e entrar no mundo da fantasia.

Para Barros (2013) a criança que lê desenvolve o senso crítico e melhora a escrita. Para tanto, o educador deve inculcar nos alunos que a literatura é algo bom, natural, fácil e prazeroso e não exige esforços nem dificuldades. Sendo assim, faz-se imprescindível que o convívio com os livros extrapole o desenvolvimento sistemático da sua escolarização e que a literatura passe a ser difundida com mais intensidade nas escolas.

3 | METODOLOGIA

O projeto de ensino será desenvolvido em uma Escola de Educação Infantil com alunos da Etapa 1 e organizado em quatro etapas que serão detalhadas a seguir. Na primeira etapa a autora apresentará o projeto à direção e coordenação da escola esclarecendo seus objetivos. Após o consentimento da unidade escolar dará início ao desenvolvimento das ações planejadas. Serão selecionados os seguintes contos clássicos infantis: “Os Três Porquinhos”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Pinóquio”, “Branca de Neve”, “Cinderela”, “A Bela Adormecida”, “João e o Pé de Feijão”, “A Galinha de Ovos de Ouro”.

Na segunda etapa os pais serão informados em reunião na escola a respeito do projeto, serão apresentados os livros selecionados e os mesmos serão convidados a participar incentivando o hábito da leitura em casa.

Na terceira etapa serão desenvolvidas as atividades de conto e reconto de histórias

de maneira atrativas e enriquecedoras para a aprendizagem dos educandos, por meio da utilização do uso de recursos e estratégias de ensino variadas, como: apresentar o livro para os alunos manusear e conhecer a história, dramatização com fantoches, apresentação de teatro pelas crianças e professora, montagem de painéis, aventais de histórias. Durante as atividades será trabalhada a linguagem oral e escrita por meio da exploração dos personagens, conversa e debate sobre a história, reprodução coletiva da história, montagem de livro contendo as histórias trabalhadas.

Na quarta etapa os pais participarão das atividades e por meio de um bilhete informativo será detalhada as tarefas a serem desenvolvidas em casa para que possam contar histórias aos seus filhos e incentivá-los ao hábito de leitura. Será entregue uma maleta contendo os contos clássicos trabalhados em sala de aula, 01 caixa de lápis de cor, 01 caixa de caneta hidrocor e 01 papel sulfite. Os pais devem selecionar junto aos filhos uma história, ler e solicitar ao filho para fazer um desenho sobre o que mais apreciou na história. Em seguida os pais devem registrar com caneta o que a criança desenhou, fazer um breve relatório de como foi esse momento com o filho e entregar no dia seguinte. A entrega desse material será feito através de rodízio e a cada dia uma criança levará essa maleta com a devida responsabilidade dos pais em que assinarão no ato da entrega e devolução do mesmo em caderno de recados da criança.

A avaliação do projeto será processual e contínua, e por meio das amostras dos trabalhos realizados pelos (as) educandos (as). Deve-se observar, também, a capacidade de interesse, participação, socialização, concentração, desenvolvimento linguístico e cognitivo, bem como a participação e envolvimento dos pais ou responsáveis nesse processo educativo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil além de possibilitar o conhecimento encanta a criança, uma vez que ao interagir no mundo da leitura, ela liga seu mundo imaginário ao mundo real, desenvolvendo assim o hábito da leitura desde pequena.

Nesse sentido, a literatura pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento do hábito de ler, levando a criança a observar, a ouvir, a refletir, a entender e ter opinião própria, tornando-se um leitor.

Além disso, as histórias infantis, os contos e as fábulas são recursos que possibilitam trabalhar a sensibilização das crianças com a intenção de conseguir mudanças de atitudes comportamentais. Por meio do trabalho com contos, é possível explorar a literatura infantil, desenvolvendo nos alunos noções de valores e incentivo a leitura, bem como o hábito de ouvir com atenção histórias, sabendo reconta-las com coerência e coesão.

O contato com os livros infantis deveria acontecer desde tenra idade, uma vez que incentiva a criança ao gosto pela leitura antes mesmo de aprender a ler e escrever. Para

isso a participação dos pais em atividades que envolvem a leitura é fundamental.

De fato o trabalho com a literatura infantil possibilita a socialização, a interação e a aprendizagem das crianças e deveria, portanto, ser incentivada tanto no ambiente escolar como familiar.

Cabe então ao professor ser o mediador nesse processo, incentivando as crianças a gostarem da literatura, envolvendo as famílias para que participem de atividades de leitura junto aos filhos em casa.

REFERÊNCIAS

ABROMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura**. 2013. 53 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia)- Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, 2013.

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

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2003.

DADALTO, Eliane Varanda; GOLDFELD, Márcia. Características comuns à narrativa oral de crianças na pré- alfabetização. **Revista CEFAC**, v.11, n. 1, p. 42-49, 2009.

FERREIRA DE PAULA, Flávia; DELÁCIO FERNADES, Célia Regina. Literatura infanto-juvenil, políticas públicas de leitura e formação de leitores. **Revista de Políticas Públicas**. 2014, v. 18, n. 2, p. 587-601. ISSN: 0104- 8740. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321133267021> Acesso em: 18. Ago. 2020.

FONTEQUE, Ana Cristina. Literatura infantil e ludicidade: práticas de alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uenp_anacristinafonteque.pdf. Acesso:28. fev.2019.

LUCIOLO, Alzira do Socorro; MENDES, Vera Cristina Almeida Putini. As possibilidades de trabalhar alfabetização e letramento na educação infantil e anos iniciais. **Revista Diálogos Interdisciplinares-GEPPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 2, p. 162-176, out., 2015.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; LEITE, Maria Lucia Pereira; MAIA, Ari Fernando. O emprego da literatura na educação infantil: a investigação e intervenção com professores de pré- escola. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 86, p. 144-155, 2011.

MATEUS, Ana dos Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 5, n. 1, p. 54-69, 2013.

MONTENEGRO, Elizandra Silva. **Literatura infantil e formação de leitores: caminhos que se cruzam**. 2015. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.

PERRONI, Maria Cecília. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PONSONI, Adriana. **Comunicação Suplementar e alternativa no discurso narrativo do aluno com paralisia cerebral**. 2010. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

RODRIGUES, Jaqueline Lira. **Contaçõ de histórias na educação infantil: uma experiência na prática docente**. 2011. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Paraíba, 2011.

SANTOS, Ana Cristina da Silva. **A contribuição da literatura infantil no desenvolvimento da criança: um estudo de caso no projeto** Literatura da Biblioteca do SESC Doca. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/27035>. Acesso em: 10.ago. 2020.

SCANTAMBURLO, Sonia Cristina. **A literatura infantil como instrumento para o desenvolvimento do hábito da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação)-Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

SCHEFFER, Cristiane Sebastião. **A literatura no contexto da educação infantil**. 2010. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**- Ano VII- Nº 20- ArtMed- Jul/Out, 2009.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contaçõ de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educere et Educare**. v. 6, jul. dez. 2011.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, v. 38, p. 10-11, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

CAPÍTULO 8

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Data de aceite: 01/03/2021

Monica Abud Perez de Cerqueira Luz

UNIB

<https://orcid.org/0000-0002-7839-8114>

Flávia Abud Luz

UFABC

<https://orcid.org/0000-0001-5979-3445>

Carlos Augusto França Ferreira

<http://lattes.cnpq.br/8995172647661458>

UNIB

RESUMO: O presente artigo consiste numa revisão literária crítica sobre os efeitos das intervenções através dos livros de literatura infantil, junto as crianças de dois a três anos de idade, em um centro de educação infantil. Entre os especialistas da área da primeira infância, a compreensão mais generalizada da complementaridade do cuidado e da educação em cada gesto de atenção que se presta a uma criança, que é reconhecida como ser produtor de saberes. A Constituição Federal de 1988 redefiniu os princípios da República e restabeleceu o Estado de Direito. Esse novo quadro político inseriu a criança num contexto de cidadania e definiu novas relações entre ela e o Estado. A criança é um sujeito de direitos. Seus direitos são citados no artigo 227 da Constituição Federal de 1988. A criança é vista em sua integralidade de sua pessoa; seus direitos devem ser garantidos com absoluta prioridade pela

família, pela sociedade e pelo Estado; direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, e direito de estar a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.(Constituição Federal 1988, art. 227, caput). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. A escuta de histórias estimula na primeira infância a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com brincadeiras e a contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada, desenvolvem e constroem seu conhecimento sobre o mundo, de modo prazeroso.

PALAVRAS - CHAVE: Criança, Literatura Infantil, Imaginação, Prazer.

THE DEVELOPMENT OF READING COMPETENCE IN EARLY CHILDHOOD

ABSTRACT: This article consists of a critical literary review on the effects of interventions through children's literature books, with children from two to three years old, in an early childhood

education center. Among specialists in the field of early childhood, the most widespread understanding of the complementarity of care and education in each gesture of attention paid to a child, who is recognized as a producer of knowledge. The Federal Constitution of 1988 redefined the principles of the Republic and restored the rule of law. This new political framework placed the child in a context of citizenship and defined new relations between him and the State. The child is a subject of rights. Their rights are mentioned in article 227 of the 1988 Federal Constitution. The child is seen in its entirety by its person; their rights must be guaranteed with absolute priority by the family, society and the State; right to life, health, food, education, leisure, professionalization, culture, dignity, respect, freedom and family and community coexistence”, and the right to be safe from all forms of negligence, discrimination, exploitation, violence, cruelty and oppression (Federal Constitution 1988, art. 227, caput). The National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (1998) should promote in their education and care practices the integration between the physical, emotional, affective, cognitive / linguistic and social aspects of the child, understanding that he is a total, complete and indivisible being. Listening to stories stimulates imagination in early childhood, educates, instructs, develops cognitive skills, streamlines the process of reading and writing, in addition to being an interactive activity that enhances children’s language. Playfulness with games and storytelling in the teaching and learning process develops responsibility and self-expression, so the child feels stimulated, develops and builds his knowledge about the world, in a pleasant way.

KEYWORDS: Child, Children’s Literature, Imagination, Pleasure.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo o ato de contar histórias nas escolas era tido como uma forma de entreter, distrair e relaxar as crianças, mas no século XXI tem ressurgido a figura do Contador de Histórias, ou o Professor/Contador de Histórias, e a sua importância no âmbito educacional e emocional das crianças. O antigo costume popular pertencente à tradição oral, está sendo resgatado pela educação infantil como estratégia para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita; a formação do leitor passa pela atividade inicial do escutar e do recontar com prazer.

Segundo Villardi (1997)

para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece. (VILLARDI, 1997, p. 2).

É preciso reiterar que a iniciação literária desde a infância com livros de imagens com ou sem textos e o trabalho com contos podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura para além da simples decodificação do código lingüístico.

Para Bamberger (1995), a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade.

Segundo os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura (RCNEI, VOL. 3, p.141).

O professor precisa incluir no seu planejamento curricular momentos para a leitura, formando crianças que gostem de ler e escrever; uma nova geração de leitores e escritores que buscam na literatura infantil um meio de interação e diversão.

Para Abramovich (1991) o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor, além do que a leitura de livros infantis na sala de aula pode ser trabalhada de várias maneiras como na interdisciplinaridade.

A autora reitera que

A história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

A literatura, como qualquer outra arte, propõe a emancipação das crianças. A obra e o leitor dialogam e aquele que lê não é mais o mesmo, pois a partir do momento em que interage com a história contada, passa a ter uma nova visão do mundo. Assim, a literatura desempenha um papel formador, pois a criança que está em contato com o texto acessa os seus conhecimentos e passa a ver o mundo por meio das múltiplas significações que ele oferece.

Assim, a literatura torna-se também um espaço que deve ser de liberdade, além de ser uma ótima fonte de lazer, de conhecimento, e como tal, não deve jamais ser desprezada. Não deve ser estimulada apenas em sala de aula. Cabe aos pais, também, incentivar seus filhos. Ensinar não é uma atribuição apenas do educador, mas também da família.

Este artigo tem como objetivo principal, apresentar um pouco da história da Literatura Infantil e seu surgimento, analisar como a contação de histórias estimula e colabora para o desenvolvimento da criança e compreender que um bom planejamento é fundamental para se obter êxito em sala de aula.

O artigo se justifica pela necessidade de se apresentar a importância da contação de histórias no processo de desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil. Diante disso, mostra-se fundamental aprofundar-se mais sobre o tema, contribuindo, assim, para uma ação pedagógica mais efetiva.

A metodologia utilizada no desenvolvimento do artigo será a pesquisa bibliográfica, também chamada de fontes secundárias.

DESENVOLVIMENTO

A literatura é uma manifestação artística que utiliza a palavra como instrumento, que

tem como objetivo o entretenimento do leitor. Ela apresenta a função poética de linguagem, além de refletir a cultura vivida em determinada época.

De acordo com Afrânio Coutinho (1978, p. 8-9),

A Literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético. [...] pensando dessa forma, a utilização da literatura infantil nos meios escolares tem sido amplamente errônea, pois esta literatura não procura ser pretexto para ensinar conteúdos didáticos, o que tem ocorrido com frequência no âmbito educacional, mas sim representar a Arte, a estética literária.

A literatura infantil surgiu no século XVII com Fenélon (1651-1715), justamente com a função de educar moralmente as crianças. As histórias tinham uma estrutura maniqueísta, demarcando o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. Naquele momento, a literatura infantil constitui-se como gênero em meio a transformações sociais e repercussões que surgiam no meio artístico.

Em 1695, Charles Perrault (1628-1703) traz a público *Histórias ou contos do tempo passado*, com suas moralidades, como os *Contos de Mamã Gansa*. As histórias: *A Bela Adormecida no bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Gato de Botas*, *As Fadas*, *A Gata Borralheira*, *Henrique do Topete* e *O Pequeno Polegar* são editados.

Os contos de fada conhecidos atualmente surgiram na França, ao final do século XVII, com Perrault, que publicou algumas narrativas folclóricas contadas pelos camponeses. Acredita-se que nesse momento, antes do cunho pedagógico e disciplinar, houve o objetivo de leitura e contemplação pela mente adulta.

Dentro desse contexto, Perrault trouxe a história moralizadora, normativa e austera *Chapeuzinho Vermelho*, dentre outras. A história da menina e do lobo sofreu ainda alterações por Hans Christian Andersen e pelos Irmãos Grimm.

No século XIX, os livros infantis começavam a se firmar no cenário literário. Autores começavam a criar histórias mais interessantes para crianças. Alguns livros infantis desse período mantêm-se populares ainda hoje, como *Alice no país das maravilhas*, escrito por Lewis Carroll e publicado na Inglaterra em 1865.

No início do século XIX, muitos livros eram coleções de contos de fadas ou de contos folclóricos e traziam histórias com criaturas e objetos mágicos que fascinavam as crianças.

Dois irmãos alemães, Wilhelm e Jacob Grimm (conhecidos como os irmãos Grimm), publicaram em 1812 uma coleção de antigos contos de fadas alemães. Essa coletânea é conhecida como *Contos dos irmãos Grimm*.

A obra contém histórias sobre personagens como a Bela Adormecida e Cinderela, além de muitos outros contos famosos entre os leitores até hoje.

No final do século XIX, no Brasil, ficaram conhecidas as narrativas de *Contos da carochinha* (1896).

Alberto Figueiredo Pimentel reuniu no livro 61 contos populares de diversos países. A obra trazia narrativas de Charles Perrault, dos irmãos Grimm, de Hans Christian Andersen e de outros autores.

Cabe salientar que, até meados do século XVIII, havia uma separação bastante nítida do público infantil perante os adultos. Os indivíduos oriundos das classes sociais altas liam os grandes clássicos da literatura e eram orientados por seus pais e preceptores. As crianças das classes mais populares não tinham acesso à escrita e à leitura, portanto, tomavam contato com uma literatura oral que era mantida pela tradição de seu povo.

A infância não era vista como um período de formação do indivíduo; pelo contrário, a criança era vista como um adulto em miniatura.

A literatura infantil, tanto oral quanto escrita, clássica ou popular, que era veiculada para adultos e crianças, era exatamente a mesma. Dentro desse contexto imposto, poucos autores se interessavam pela literatura para a educação das crianças, como Perrault e a Condessa de Ségur, que tinham como preocupação a transmissão de valores morais.

Na segunda metade do século XVIII, as sociedades estavam se industrializando e novas classes sociais surgiam. Alguns clássicos da literatura, como *Cinderela*, *As mil e uma noites* e *Fábulas*, foram reeditados para as crianças desse final do século XVIII.

No Brasil, em 1808, com a implantação da Imprensa Régia, o gênero literário infantil se inicia timidamente com a publicação de alguns livros para crianças. A circulação dos livros infantis no país é muito precária e vem representada por edições portuguesas.

A literatura infantil brasileira faz sua aparição em território nacional no final do século XIX. Os primeiros livros infantis brasileiros na República assumem o papel de colaboradores no processo de escolarização das massas.

Os pioneiros na literatura infantil no Brasil foram Carl Jansen (1823 ou 1829-1889) e Figueiredo Pimentel (1869-1914). Jansen, nascido na Alemanha, jornalista e professor, traduziu clássicos da literatura universal como *Robinson Crusó* em 1885, *As viagens de Gulliver* em 1888, *As Aventuras do celeberrimo Barão Munchhausen* publicada em 1891 e *Dom Quixote de La Mancha* em 1886. Pimentel era brasileiro, jornalista, publicou em 1894 *Contos da Carochinha*, uma coletânea de contos populares de caráter oral adaptados da tradição europeia para a tradição brasileira.

No século XX, no Brasil, o primeiro grande marco da literatura infantil brasileira foi *A menina do narizinho arrebitado* (1920), do escritor paulista Monteiro Lobato. O livro depois foi batizado de *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 1931). Era o surgimento da boneca tagarela Emília, de Pedrinho, do Visconde de Sabugosa, de Dona Benta e de Tia Nastácia, entre muitos outros personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Alguns autores tomam a obra lobatiana como auge da literatura infantil brasileira e afirmam a busca da literalidade de nossa literatura infantil, em oposição ao estereótipo

europeu e ao caráter até então moralizante. Em suas obras, Lobato buscou valorizar o regionalismo brasileiro por meio de narrativas simples e pitorescas.

O respeito à cultura do povo brasileiro e a identificação de Lobato com o seu meio, expresso pela sensibilidade e inteligência, dimensiona e qualifica como marco as suas obras.

Para Coutinho (1997, p. 298), a contribuição de Lobato para a literatura infantil foi coroada com as obras *História do mundo para as crianças* (1935), *Aritmética de Emília* (1935) e *Geografia de Dona Benta* (1935). O autor ressalta que Lobato rompeu com os padrões prefixados do gênero, superando conceitos e pré-conceitos daquele contexto.

Entre 1920 e 1930, Lobato criou um mundo povoado por criaturas, onde se misturam verdade e fantasia. Isso se deu através dos personagens: Dona Benta, Tia Nastácia, Pedrinho, Narizinho, Emília e Jeca Tatu.

O Sítio do Pica-Pau Amarelo é uma obra que une a realidade ao mundo imaginário, colocando em pauta discussões como lutas, problemas ecológicos, sociais.

Em 1944, Lobato publica *Os Doze Trabalhos de Hércules*. O sucesso da obra lobatiana possibilitou a difusão de outras obras e novos autores como Érico Veríssimo com as obras: *Aventuras do Avião Vermelho* (1936), *O Urso com Música na Barriga* (1938) e *A Vida do Elefante Basílio* (1939).

Nas suas histórias, percebe-se a influência da cultura popular através das histórias folclóricas que passavam de geração para geração, além da representação ideológica através de aspectos culturais que obedeciam aos interesses dos grupos dominantes.

Para Cademartori (2010), Lobato criou a estética da literatura infantil, pois seus textos estimulavam o leitor a ver a realidade por meio de conceitos próprios, criando espaços para interlocução com o destinatário.

Na década de 1950, Cecília Meireles publica o livro *Problemas da literatura infantil*. Para a autora, a literatura infantil tem um aspecto formativo, bem como a noção de que a literatura infantil é literatura, pois é consagrada pelo público leitor – as crianças.

Os anos de 1970 e 1980 marcaram outro importante boom da literatura infantil. Foi nesse período que surgiram escritores como Ana Maria Machado, Fanny Abramovich, Lygia Bojunga, Joel Rufino dos Santos, Marina Colasanti, Sylvia Orthof, Ricardo Azevedo, Ruth Rocha, Tatiana Belinky e muitos outros. Na poesia, destacavam-se autores como José Paulo Pais, Roseana Murray e Elias José.

Dos anos 80 até os dias atuais surgiram tendências literárias que abordam o realismo-denúncia ou romances em série, representados por Stella Carr, Pedro Bandeira e Ana Maria Machado, que buscam levar os leitores a explorar as relações do cotidiano. A linguagem da informática, também uma tendência atualmente, exige do leitor a sua interação com o texto literário como nas obras de Angela Lago.

Encontram-se no mercado editorial, diversos livros de literatura infantil que se anunciam comprometidos com a produção de significados sobre toda e qualquer produção

humana. Se antes havia a exaltação da branquidade, da juventude, de posições fixas masculinas e femininas, valores cristãos, hoje pode-se encontrar uma literatura infantil povoada de características e referências de grupos sociais minoritários, que sempre se viram excluídos ou silenciados nas histórias escritas para o público infantil.

O personagem negro vem ocupando lugar de coadjuvante nas histórias e na vida, oprimido pelas relações de poder e pelos padrões de beleza dominantes e eurocêntricos. O personagem negro foi se tornando aos poucos, na literatura infantil, subserviente e conivente com os saberes dos brancos, gerando um reforço negativo dessa etnia como uma classe marginalizada e inferiorizada.

Analisar a relação entre literatura infantil e negritude é refletir sobre um contexto de ausências. Inicialmente porque a própria história da literatura infanto-juvenil ainda está em construção e, ao tratar a literatura afro-brasileira, a questão é complexa, uma vez que existem vários problemas referentes à historicidade do personagem negro no Brasil.

A questão da raça, segundo Quijano (1997), é a classificação social da população mundial de acordo com uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Para o autor, foram os colonizadores que codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial.

Lajolo (1989) iguala a literatura a qualquer produto produzido e consumido nos moldes capitalistas, ou seja, há quem produza, e, também, há quem a consuma. Para a autora

“o finalmente é que a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social.”

Existem alguns critérios para que uma obra seja considerada literária, como por exemplo, ter como objetivo entreter o leitor, causar emoções e apresentar simbolismo.

No Brasil, a literatura infantil surge no momento em que as preocupações sociais se voltam para a criança, quando são consideradas ser com necessidades e características próprias, diferentes dos adultos.

Para Zilberman (2003)

a mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

A decadência do feudalismo e seus princípios e a ascensão da burguesia, que defendia uma estrutura familiar privada e mais dedicada à preservação dos filhos e do afeto

interno, marca uma estreita ligação entre o surgimento da literatura infantil e ascensão da burguesia.

Zilberman (2003) reitera

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão. (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

O surgimento de uma nova forma de se organizar a família e enxergar a criança, a literatura infantil emerge como um instrumento para a Pedagogia, pois grandes pesquisadores e educadores da época assumem a responsabilidade de criar uma literatura voltada para crianças.

Retomando Cunha (1999), a literatura infantil teve início com obras pedagógicas e eram adaptações de obras portuguesas, mostrando a dependência típica das colônias.

Essa fase foi representada em especial por Carlos Jansen (Contos seletos das mil e umas noites, Robinson Crusoe, As viagens de Gulliver a terras desconhecidas), Figueiredo Pimentel (Contos da carochinha), Coelho Neto e Olavo Bilac (Contos pátrios) e Tales de Andrade (Saudade).

A literatura infantil brasileira teve início com Monteiro Lobato. Segundo Cunha (2014)

Com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação, cria esse autor uma literatura centralizada em algumas personagens, que percorrem a unificam seu universo ficcional. No Sítio do Pica-Pau Amarelo vivem Dona Benta e Tia Nastácia, as personagens adultas que "orientam" crianças (Pedrinho e Narizinho), "outras criaturas" (Emília e Visconde de Sabugosa) e animais como Quindim e Rabicó. (CUNHA, 1999, p. 24)

Com base no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de (1998) quando a criança ainda não sabe ler, ela pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor. Mesmo que a criança não consiga decifrar algumas palavras, ouvir um texto é uma forma de leitura.

Ainda de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI,1998)

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e

nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças. (RCNEI, 1988, p. 143).

A LEITURA CRÍTICA PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS

A prática da leitura é um dos processos mais importantes para a formação da criança na Educação Infantil. Ao ler, a criança vivencia emoções, fantasias, e dessa forma, amplia sua visão de mundo e seu senso crítico.

A escolha dos livros pelos educadores precisa ser bastante criteriosa, abrangendo a diversidade do povo brasileiro, a cultura, a música, a poesia, os contos, as fábulas, as lendas e as histórias em quadrinho.

As figuras expressadas nos livros devem ser bem claras, com detalhes, diferentes cores, sem qualquer tipo de estereótipo, principalmente com os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Após a promulgação da Lei 10.639/2003 destaca, no § 4o do artigo 26, que o ensino de História do Brasil precisa considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da população brasileira, em especial, as matrizes africana, indígena e europeia foi importante para o trabalho com a pluralidade cultural como base da realidade social que precisa ser um eixo da educação e objeto de reflexão constante.

Sabemos que o processo histórico de colonização europeia se constituiu em um contexto de dominação cultural, social, econômica e política. Construíram-se desta forma a hierarquização da cultura europeia em sobreposição às demais culturas, saberes e conhecimentos. Por isso, é preciso ressignificar e reestruturar os currículos escolares, e considerar os saberes da cultura africana e afro-brasileira.

Almeida (2011) destaca que o termo descolonização foi usado na primeira metade do século XX, na luta pela independência dos países colonizados.

Nas palavras de Santos (2002, p. 13)

é “[...] um conjunto de práticas e discursos que desconstruem a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador, e tenta substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado”.

Neste sentido, é

“[...] desconstruir e reconstruir história, cultura e identidade/subjetividade dos povos colonizados” (ALMEIDA, 2011, p. 6)

O reconhecimento da Literatura Infantil e sua interface com a Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da Educação Infantil têm importância inquestionável para a formação humana das crianças.

Neste contexto, Debus (2012) afirma

A linguagem literária e sua capacidade humanizadora pode contribuir para a vivência, mesmo que ficcionada, de experiências que tragam à cena um fabulário positivo em relação aos africanos aqui escravizados e, por consequência, aos seus descendentes. Numa sociedade étnicoplural como a brasileira, faz-se necessário, todos os dias, lembrar quem fomos para esquecermos o que somos. (DEBUS, 2012, p.142).

Para Munanga (2016), a literatura, em especial a afro-brasileira, ao trazer informações e representações para nossas crianças, influencia não só na formação leitora, mas também na formação identitária dos pequenos leitores. Assim, podem contribuir para a afirmação positiva e não estereotipada do legado sócio - cultural brasileiro de matriz africana.

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas.

Para o autor

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. (MUNANGA, 2006, p. 176)

Quando as referências das literaturas infantis são semelhantes à da criança, onde está, ela percebe suas características físicas que aparecem nas tramas de forma positiva, contribuindo para o aumento da autoestima, na formação da identidade social e individual, na construção de conceitos e na interação como o outro.

Cavaleiro (2005), Santana (2006), entre outros, apontam que a criança negra nega-se perante o outro por não perceber na historiografia oficial a história do seu povo e seus aspectos culturais, pela invisibilidade da sua cultura no currículo escolar e nos materiais didáticos.

Para Santana (2006)

Dependendo da forma como é entendida e tratada a questão da diversidade étnico-racial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser ou, pelo contrário, favorecer a discriminação quando silencia diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras. (SANTANA, 2006, p.44).

Para Gomes (2001)

A escola como espaço, por excelência, onde a diversidade étnica-racial e cultural se encontra, tem por obrigação colocar em prática uma educação que contemple essa diversidade. Pois, "possibilitar o diálogo entre as várias

culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã” (GOMES, 2001, p. 91).

Reiteramos que a literatura infantil atrelada à contação de história, no contexto da sala de aula, é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. E quando usada na perspectiva multicultural e antirracista, poderoso instrumento de desconstrução de estereótipos e preconceitos racistas, de combate ao racismo e à discriminação racial, sexual, religiosa, de gênero.

A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores que enfatizem a pluralidade étnico-racial, capacitando desde cedo as crianças a interagir, respeitar as diferenças e valorizar as identidades.

No tocante à leitura de literatura na educação infantil, após a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, a literatura se abriu para um processo de reformulação buscando distanciar-se da visão do negro como objeto ou como produto estereotipado.

Heloisa Pires Lima, Rogério Andrade Barbosa, Valéria Belém, Nilma Lino Gomes, Heloisa Pires Lima, Lucílio Manjante, Adriana Morgado, Carla Maia de Almeida, Arlene Holanda, Geranilde Costa, dentre outros, são autores que vêm contribuindo na construção de uma literatura infantil significativa dentro da temática étnico-racial.

Entende-se que a literatura infantil trabalha com as representações. Assim, nosso interesse na questão étnico-racial está na análise dos personagens negros e negras desses livros produzidos após a implementação da Lei n.º 10.639/2003, levantando as categorias: oprimido, conscientização e identidade negra, além das imagens: protagonistas afro-brasileiros, suas narrativas, análise de discurso presente ao abordar a questão das diferenças culturais identitárias, concepções que as histórias desenvolvem; existência do empoderamento do sujeito afro-brasileiro; valorização dos sujeitos afro-brasileiros, sua identidade, bem como das culturas de matriz africana.

Trabalhar com os pequenos livros com a temática racial, reiteram traços marcantes da cultura afro-brasileira como, por exemplo, o respeito aos mais velhos (ao griô que é o guardião da memória histórica do povo), à ancestralidade, à religiosidade; a relação humana positiva com a natureza e, principalmente, a aceitação do personagem quanto a sua raça e traços fenotípicos.

Os personagens são protagonistas das histórias e buscam sua vocação ontológica de humanizar-se.

Esses livros favorecem as crianças a questionarem as suas identidades étnico-raciais à medida que trazem para o centro as histórias e as raízes africanas. Fazem com que as crianças negras se identifiquem com o personagem e se aceitem de maneira positiva, não recorrendo ao branqueamento como forma de escamotear sua raça para serem aceitas na sociedade.

CONSIDERAÇÕES

A Literatura Infantil pode ser vista como uma porta de entrada para o universo maravilhoso da leitura. Para entendermos a importância da literatura na formação do ser humano, faz-se fundamental olhar para a variedade de textos que a compõem: fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, livros com temática racial e que abordem diversidade existente entre as pessoas.

Cabe ressaltar que no Brasil, apesar de serem publicados livros, somente no início do século XIX, foi só ao final deste que os livros dedicados ao público mirim começaram a circular.

Para a formação do indivíduo, o hábito da leitura na infância ajuda a despertar na criança o senso crítico, além de auxiliar o aprendizado, uma vez que a base do pensamento é a linguagem e sabemos que a literatura fornece à infância o suporte para o seu desenvolvimento.

Cortes, escritora e especialista em literatura infantil e juvenil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), reitera que a criança adquire mais facilmente o conhecimento, além de se comunicar melhor.

Para ela, "... a leitura em geral faz o indivíduo crescer, experimentar mundos novos, sensações, sentimentos".

Existe uma variedade de gêneros textuais que podem ser utilizados com a criança, desde que ela tenha a liberdade de escolha.

Nesse contexto, a literatura infantil passa a atuar como uma das ferramentas no combate ao preconceito e à discriminação racial no Brasil, uma vez que o discurso literário denuncia a atual condição do negro na sociedade e afirma um sentimento positivo de valorização da história, da identidade, dos aspectos éticos e estéticos do povo negro. A literatura infantil afro-brasileira, deve ser usada como instrumento de valorização e construção de uma identidade étnica e cultural positiva, podendo ser uma importante aliada na desconstrução de estereótipos racistas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2.ed. São Paulo: Scipione; 1991.

ALMEIDA, Júlia. Geopolíticas e descolonização do conhecimento. In: **Anais Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFES**. Vitória, 2011.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Abril, 1995.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, L. **O Professor e a Literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALLEIRO, E. S. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A escravização africana na literatura infantil e juvenil: lendo dois títulos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, nº1, pp. 141-156, Jan/Abr 2012.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. S. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83- 96.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 1997.

SANTANA, P. S. Educação Infantil. BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In: Ramalho, M. I. & Ribeiro, A. S. (orgs.). **Entre ser e estar: raízes, percursos e discursos de identidade**. Porto: Afrontamento, 2002.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Editora Global, 2003.

A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VOZ DAS DIRETORAS

Data de aceite: 01/03/2021

Luciano Luz Gonzaga

Doutor em Educação, Gestão e Difusão em Biociências. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC.

RESUMO: O trabalho tem como objetivo principal analisar os discursos de diretoras escolares sobre o papel da família como elemento constituinte do processo educativo discente. A pesquisa é um estudo de caso, de caráter qualitativo, realizado em quatro escolas públicas da educação infantil na Região da Baixada Fluminense, periferia do município do Rio de Janeiro. A representação discursiva das gestoras compreende a importância da família para o bom desempenho escolar das crianças. Contudo, *in loco*, reconhece que a ausência dos responsáveis nos eventos escolares tem comprometido o rendimento escolar e provocado conflitos psicológicos onde a criança percebe-se, de alguma forma, desprotegida ou desamparada.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Infantil. Representações discursivas. Diretoras de escola.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE FAMILY AND THE SCHOOL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE VOICE OF THE SCHOOL PRINCIPALS

ABSTRACT: The main objective of this paper is to analyze the speeches of school principals about

the role of the family as a constituent element of the student educational process. The research is a qualitative case study, carried out in four private schools of early childhood education, in the Baixada Fluminense Region, Rio de Janeiro's periphery. The discursive representation of the managers understands the importance of the family for the good school performance of the children. However, *in loco*, she recognizes that the absence of those responsible for school events has compromised school performance and caused psychological conflicts where the child perceives himself, in some way, unprotected or helpless.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Discursive representations. School principals.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca evidenciar, pelo olhar das diretoras de escola da educação infantil, a participação da família no âmbito escolar e o impacto dessa participação no rendimento escolar discente. Em segundo plano, pretende-se analisar a prática da gestão escolar como articuladora pela organização de um ambiente que preze pela garantia do sucesso no processo pedagógico e de uma liderança comprometida com a democracia.

Desta forma, importa demonstrar a importância da práxis gestora no âmbito da educação infantil apontando possíveis tendências de uma gestão escolar comprometida com a socialização, autonomia e comunicação

como bem elenca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

As escolas ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017. p. 34).

Antes de analisar os discursos das diretoras escolares desta pesquisa, considero pertinente apontar os aspectos administrativos e pedagógicos da gestão escolar para que, em momento oportuno, possa refletir sobre as responsabilidades, contribuições e limites entre as duas instituições – família e escola.

1.1 Competências da gestão escolar

A partir da década de 80, a escola começou a ser questionada quanto ao modo de ser administrada. Práticas tidas como centralizadoras, tradicionais e gerencialistas contribuíram para acalorados debates acerca do real papel dos diretores escolares (ALMEIDA; GONZÁLES, 2018; BARROS et al, 2017).

Bernardo e Borde (2016, p. 255) ressaltam que a partir dos anos 90, a gestão escolar “deixa de ter um caráter mais gerencialista, passando para uma perspectiva mais democrática e participativa”. Assim, nos leva a compreender que a “democratização da escola passa pela democratização do acesso, da permanência e da gestão. Essa compreensão é reveladora de que as políticas voltadas para o cotidiano escolar não podem negligenciar essas esferas”.

Carota (2016) esclarece que a prática da gestão escolar deve estar pautada no viés participativo, isto é, na democratização dos espaços de decisão. Neste aspecto, a gestão escolar é vista como principal agregadora e facilitadora na abertura dos espaços escolares a serviço da comunidade, contribuindo para a “construção coletiva de ideais, projetos e objetivos comuns para a vivência de todos, em um único contexto” (SILVA; GOMES; SANTOS, 2016, p. 129).

Portanto, cabe a gestão escolar, de forma colaborativa com a comunidade escolar e do entorno, estabelecer um conjunto de ações e procedimentos que reúnam, articulem e integrem atividades e pessoas que operam na escola com objetivos comuns.

Para Lück (2006, p.17) o conceito de gestão requer o envolvimento de todos que compartilham a educação e estejam interessados na melhoria do processo pedagógico. A autora ressalta que:

O conceito de gestão já pressupõe em si a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seus encaminhamentos e agindo sobre eles em conjunto. Isso porque o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva.

Importante salientar que, a partir da perspectiva de uma gestão democrática na educação infantil, torna-se imperioso romper com o estigma de escola como depósito de crianças. Segundo Fuly e Veiga (2012, p.86), a educação infantil, particularmente na rede pública, ainda é representada no imaginário social como assistencialista, isto é, caracterizada “pelo cuidado das crianças brasileiras enquanto suas mães trabalham”.

Neste sentido, como romper esta percepção equivocada tão presente nas famílias e que ainda reverberam no ambiente escolar? E o que pensam as gestoras da nossa pesquisa acerca desta relação família e escola?

2 | DESENVOLVIMENTO

Para a realização deste trabalho optou-se pela pesquisa qualitativa como metodologia de investigação, a partir de um estudo de caso de uma subunidade de análise – gestoras escolares (YIN, 2001), em quatro unidades escolares.

Neste trabalho foi utilizado um questionário semiestruturado contendo questões socioculturais, do tipo: formação acadêmica, idade, estado civil, cor de pele (autodenominação), tempo de exercício no magistério e a presença de filhos menores de idade.

No que tange às questões abertas, buscou-se saber, pelo discurso direto das gestoras entrevistadas, se a participação dos (as) responsáveis contribui para o melhor desempenho acadêmico das crianças; que métodos são adotados pela escola para uma efetiva participação da família na interação ensino-aprendizagem e quais têm sido os maiores desafios que a escola tem encontrado para estabelecer essas parcerias.

As entrevistas foram gravadas em um smartphone da marca Samsung, versão J7 e posteriormente transcritas e tabuladas em planilhas do Microsoft Office Excel 2011, com a criação de bancos de dados, mantendo as siglas equivalentes às gravações (G1 para a primeira gestora entrevistada, G2, G3 e G4).

O período das entrevistas ocorreu em outubro de 2019, previamente agendadas para que não comprometessem a dinâmica laboral das entrevistadas.

De acordo com os procedimentos éticos, foram explicitados os objetivos do estudo e o seu caráter sigiloso e voluntário, salientando que, a qualquer momento, a participação das entrevistadas poderia ser interrompida, conforme a Resolução nº 196, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996).

Como limitação da pesquisa, saliento que o horário agendado pelas gestoras quando não era respeitado ou muito restrito dificultava o aprofundamento do diálogo entre as entrevistadas e o pesquisador.

3 I RESULTADOS

3.1 Caracterização

Participaram desta pesquisa quatro diretoras de escolas que atuam na educação infantil, em escolas públicas do município de Nova Iguaçu, Região da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro (Figura 1).

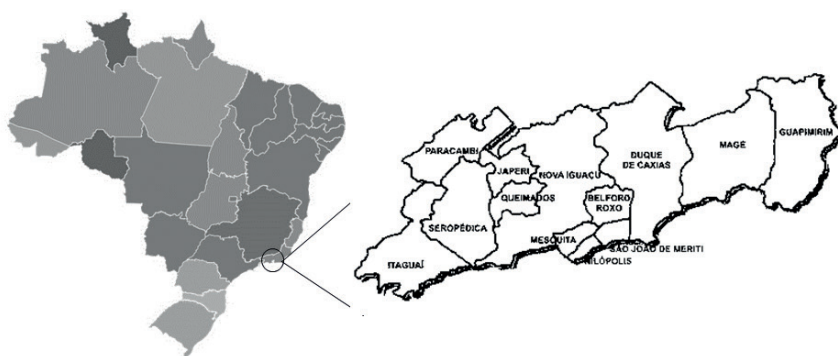


Figura 1- Distribuição geográfica dos municípios que compõem a Região da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.

Fonte: Agência de Notícias da Favela, 2019.

A média de idade das diretoras é de 40, 75 anos (desv. pad= 14,29). Duas autodeclararam-se brancas e, as outras duas, pardas. Todas informaram possuir nível superior com pós-graduação na área de gestão escolar. Demais informações são encontradas no Quadro 1:

| | Gestora A | Gestora B | Gestora C | Gestora D |
|--|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| Idade | 30 | 27 | 51 | 55 |
| Estado civil | Viúva | Solteira | Divorciada | Casada |
| Filhos menores de idade/ quantidade | Sim/1 | Não | Sim/3 | Não |
| Graduação | Pedagogia | Pedagogia | Biologia | Educação Física |
| Especialização | Gestão escolar | Gestão escolar | Gestão escolar | Gestão escolar |
| Cor da pele | Branca | Parda | Parda | Branca |

Quadro 1- caracterização das quatro gestoras escolares participantes da pesquisa, 2019.

Fonte: dados da pesquisa

Das características supracitadas, verifica-se, pela idade, por se tratar de um grupo heterogêneo devido ao alto valor do desvio padrão. Outro dado que chama atenção consiste no fato de todas possuírem, em nível de pós-graduação, o curso de gestão escolar. Talvez este perfil profissional seja esperado pela força da LDB/96 (BRASIL, 1996), que em seu Art. 64º prevê:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Notadamente em relação às gestoras com formação em Pedagogia (licenciatura que, dentre outras atribuições, as prepara para atuar na área de gestão escolar), pode-se verificar a necessidade de atualização, em nível de pós-graduação lato sensu em gestão escolar, para atuarem, na prática, como diretoras de escola, mesmo tendo a garantia legal para exercer o cargo.

3.2 As vozes das gestoras escolares

Nesta etapa da pesquisa almeja-se saber, por meio do discurso direto das diretoras de escola, informações sobre:

- i) Em sua opinião, os (as) alunos (as) que contam com a participação dos responsáveis apresentam bons rendimentos?
- ii) Quais os métodos adotados pela gestão escolar para um trabalho colaborativo família-escola? E
- iii) Quais os maiores desafios da gestão escolar no que tange à interação família e escola?

A começar pela participação dos responsáveis na vida escolar dos filhos, constata-se que todas as gestoras concordam que a participação dos responsáveis traz excelentes resultados no rendimento final das crianças, além de despertar, no psicológico da criança, o sentimento de amparo e proteção. A ideia central prevalecente nos discursos das gestoras está ancorada na ‘motivação’..

“Os filhos se sentem motivados quando os pais demonstram interesse pela vida escolar, tendem a ter um melhor desempenho acadêmico e se sentem amparados” (**Gestora A**). “Muitos não sabem, mas a participação dos responsáveis na vida acadêmica dos (as) filhos (as) é um fator inspirador para que os mesmos alcancem boas notas” (**Gestora D**). “Vejo os alunos mais motivados e empenhados quando precisam apresentar seus trabalhos nos eventos à comunidade” (**Gestora C**); “Percebo que o trabalho do professor fica mais fácil, é bom saber que o responsável apoia o que fazemos, isso facilita o aprendizado do aluno, motiva o professor e cria um sentimento de pertencimento” (**Gestora B**).

As falas das gestoras acima vão ao encontro da pesquisa realizada por Ribeiro, Ciasca e Capelatto (2016) quando afirmam que a participação dos pais na vida escolar dos filhos ajuda a potencializar o rendimento acadêmico, pois quando há um estímulo e motivação no ambiente familiar, há também melhores chances dos escolares terem maior envolvimento nas atividades em sala de aula.

Acerca da questão indutora “quais os métodos adotados pela gestão para um trabalho conjunto família-escola”, a ideia ancorada nos discursos das gestoras foi ‘a busca pela dialogicidade e a falta de envolvimento’.

“Procuro promover o diálogo na entrada e saída, recados em agendas, reuniões periódicas, nos conselhos de classe e nas participações decisórias dos projetos” (**Gestora B**). “O diálogo com a família auxilia a escola conhecer melhor seu aluno e sua realidade, mas essa relação precisa ser construída e regada para que se estabeleçam laços” (**Gestora A**). “Faço a convocação, via orientadora educacional, para todas as atividades no interior da escola, mas nem sempre tenho adesão dos mesmos” (**Gestora C**); “Um método que utilizo bastante é o diálogo mais incisivo no final de cada bimestre. Aproveito para apresenta o rendimento escolar bimestral e expor as propostas da escola... Não adianta convocá-los com certa frequência, pois não comparecem” (**Gestora D**).

Esta ideia retoma a importância de um esforço contínuo da equipe diretiva em estar engajada em nutrir uma boa convivência e tecer relacionamentos perseverantes. Neste intento, cabe ao núcleo gestor o dever de não adotar posturas individualistas e pontuais e, portanto, desempenhar em sua prática diária o exercício da democracia atuante e da socialização de ideias, sugestões e opiniões para o melhor desempenho da escola (ALMEIDA; SILVA, 2017).

Em relação à última questão indutora acerca dos “desafios da gestão escolar na interação família e escola” prevaleceu à ideia central ‘ausência dos responsáveis’.

“Fazer com que todos os pais ou responsáveis compareçam as reuniões. Eu já agendei aos domingos e, mesmo assim, uma parcela significativa não compareceu” (**Gestora D**). “O entendimento dos responsáveis para o quanto é importante essa parceria e fazer com que busquem participar de forma assídua na vida escolar do aluno” (**Gestora C**). “A compreensão de que é indispensável o acompanhamento em todas as questões que envolvam o aluno. Muitos pais não entendem essa importância e acabam pecando em alguns pontos, tornando assim pouco presente em alguns processos” (**Gestora A**). “O meu maior desafio é ter o engajamento familiar. Recebo aqui crianças que vivem em famílias totalmente desestruturadas: crianças que se quer conhecem os pais, pai que está cumprindo pena, mãe que só chega aos finais de semana e que somente tem **a avó para dar conta de tudo**” (**Gestora B**).

Esta ausência dos responsáveis legais pelas crianças no ambiente escolar tem merecido destaque não somente no campo educacional, como também para a saúde mental das crianças, uma vez que “a ausência dos pais na escola leva muitas vezes a

sérios conflitos psicológicos onde a criança encontra-se de alguma forma desprotegida ao se deparar com resolução de problemas” (MUNIZ, 2018, p.33).

Entre essa dicotomia família *versus* escola, achamos pertinente mencionar a fala da especialista em gestão escolar, a professora Ester Figueiredo Araújo (2010, p. 24), que faz a seguinte consideração:

Ao refletirmos sobre a questão do distanciamento entre escola e família, lembramos que tanto uma instituição quanto a outra reclamam da não assistência aos estudantes. A família culpa a escola por não ensinar e a escola culpa a família por não acompanhar o aluno na vida escolar.

Consideramos de vital importância que a gestão escolar priorize esta parceria (escola e a família), pois, somente a partir desta, haverá o suporte necessário para que se tenha uma gestão comprometida com o NÓS, na qual docentes e discentes poderão desempenhar os seus respectivos papéis sócioeducacionais de forma mais segura, colaborativa e inspiradora. Contudo, pela fala das gestoras deste trabalho, a escola parece fazer a sua parte, mas os obstáculos sociais e econômicos que permeiam a atmosfera familiar dos discentes parecem dificultar tal parceria.

Dessa forma, Independentemente da estratégia de aproximação das escolas dos contextos familiares dos alunos, é “importante que ela seja pensada [e ajudada por outras vias legais] para incidir diretamente no conhecimento que a escola tem sobre as condições de apoio educacional que cada aluno tem na dinâmica do seu grupo familiar” (CASTRO; REGATTIERE, 2010, p.20).

4 | CONCLUSÃO

Mesmo sendo um estudo de caso e, por conseguinte, não ter a pretensão de ser generalizável, o trabalho conclui, por meio da opinião das nossas entrevistadas, que a relação entre família e escola é fundamental aos movimentos sócioeducacionais para se atingir o caminho da democracia tão aguardada nas escolas.

As entrevistadas entendem que a participação dos responsáveis na vida escolar discente é fundamental para o bom desempenho dos mesmos, porém percebem que esta participação está aquém das suas expectativas. Nesta perspectiva, compreendem que a escola, por si, talvez não seja capaz de dar o suporte necessário para imprimir um sujeito criativo, autônomo e competente o suficiente para construir sua própria história.

Para finalizar, fica claro, a partir dos discursos das diretoras, que a família e a escola precisam ser corresponsáveis em uma relação de trabalho que abrace a aprendizagem e a socialização da criança, assim como na realização conjunta de liderança política, administrativa, cultural e pedagógica.

Em suma, esta parceria deve caminhar em prol de uma educação na qual cada um (comunidade escolar e do entorno) realize a sua parte da melhor forma possível. Nesse

aspecto, essa pesquisa, mesmo que de forma incipiente, reforça a importância da família no âmbito escolar como um recurso de fundamental valor para o que se espera de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DAS FAVELAS – ANF. **Baixada Fluminense, a periferia do estado.**

Disponível em <<http://www.anf.org.br/>>. Acesso em: 19 Set. 2019.

ALMEIDA, W. de F. T. de; SILVA J. B. da. Concepções e práticas de gestão escolar democrática na educação básica no Brasil. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**, v.3, n.1, p.121-136, 2017.

ALMEIDA, W. de F. T. de; GONZÁLEZ, D. G. Concepção e práticas de gestão escolar democrática da escola padre Antônio Barbosa – Lajedo, Pernambuco– Brasil, **Revista Científica de Iniciación a la Investigacion**, v.3, n.1, 2018.

ARAÚJO, E. F. Escola e Família: **Uma reflexão a partir das experiências vivenciadas nas escolas estaduais de Itacoatiara.** Manaus: UEA, Edições e Editora Valer, 2010.

BARROS, C. N. V; et al. A Influência da Reforma Gerencial sobre a Cultura Organizacional no Âmbito da Gestão Escolar. **Id on Line Multidisciplinary and Psychology Journal**, v.11, n. 37, 2017.

BERNADO, E da S.; BORDE, A. M. **PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a meta e os desafios da gestão democrática.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 33., 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.** Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br>. Acesso em: 12 Set. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **A Base Nacional Curricular Comum**, 2017, 600p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 Out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 agosto 2019.

CAROTA, F.P. **A gestão democrática da escola pública no prêmio gestão escolar: concepções e modelos da organização escolar.** Dissertação de mestrado. 129f. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2016. Disponível em :<https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 15 Mai. 2018.

CASTRO, M. REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

FULY, V. M. da S.; VEIGA, G. S. P. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, v. 2, n.6, 2012.

GOMES, J. A. A formação e prática docente na educação infantil. **Revista Graduação**, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br>> Acesso em: 19 Agosto 2019.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Ed: Vozes, Petrópolis. 2006.

MUNIZ, R. O. B. **Família e escola: a ausência da família na vida escolar das crianças do 5º ano em uma escola do município de Parintins**. Trabalho de Conclusão de Graduação em Pedagogia, 48f. Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Centro de Estudos Superiores de Parintins- CESP, Amazonas, Brasil. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br>. Acesso em: 31 Mar. 2020.

RIBEIRO R; CIASCA, S.M, CAPELATTO, I.V. Relação entre recursos familiares e desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de Escola Pública. **Rev Psicopedagogia**, v.33, n.101, p.164-74. 2016.

SILVA, G; GOMES, E. P. S; SANTOS, I. M. A eleição de diretores na rede pública do estado de Alagoas: uma análise sobre as propostas da equipe gestora. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n.15, jan./jun. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CAPÍTULO 10

A TRAJETÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA - SC À LUZ DA DEMANDA DE VAGAS

Data de aceite: 01/03/2021

**Rosane da Silva França Lubaszewski
Cavasin**

Instituto Federal Catarinense- Campus
Concórdia

Rose Antonietti Gomes Almeida

Universidade Federal Fronteira Sul-UFFS

Sílvia Fernanda Souza Dalla Costa

Instituto Federal Catarinense-Campus
Concórdia

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de realizar um breve relato sobre a trajetória dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do Município de Concórdia após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), sob a ótica da demanda de vagas e do atendimento aos pressupostos definidos pela legislação. Como procedimentos metodológicos utilizou-se para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental e bibliográfica. Constatou-se por meio das análises que com o aumento significativo de construções de CMEIs no município houve, conseqüentemente, o aumento no número de vagas ofertadas, o município praticamente zerou a demanda de atendimento, no ano de 2014, atendendo assim a todas as crianças de zero a cinco anos que necessitavam e procuravam o atendimento público. No entanto, a demanda de vagas também é crescente, bem como os

critérios para a garantia de um fazer pedagógico de qualidade, como a inserção de professores, tempo de planejamento e inclusão de alunos com necessidades especiais, o que torna a oferta da Educação Infantil um constante desafio.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Infantil. História. Trajetória.

THE TRAJECTORY OF CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CITY OF CONCÓRDIA - SC IN THE LIGHT OF THE VAGAS DEMAND

ABSTRACT: This article aims to provide a brief report on the trajectory of the Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs) of the Municipality of Concórdia after the approval of the Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN 9394/96), under the view of the demand for vacancies and meeting the assumptions defined by the legislation. As methodological procedures, semi-structured interviews, documentary and bibliographic research were used for data collection. It was found through the analyzes that with the significant increase in the construction of CMEIs in the municipality, there was, consequently, an increase in the number of vacancies offered, the municipality practically zeroed the demand for care, in the year 2014, thus serving all children from zero to five years who needed and sought public assistance. However, the demand for places is also growing, as well as the criteria for guaranteeing a quality pedagogical practice, such as the insertion of teachers, planning time and inclusion of students with special needs, which makes the offer of Early Childhood Education a constant challenge.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Story. Trajectory.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, a creche apareceu no século XX, com a industrialização, junto à estruturação do capitalismo e aos processos de urbanização. As creches tinham, inicialmente, a função de atender os filhos das mães trabalhadoras, porém junto ao seu surgimento havia um movimento de responsabilização da mulher pelos cuidados apropriados a seus filhos. Acreditava-se que, nas famílias pobres em que havia a ausência da mãe por conta do ingresso no mercado de trabalho, os filhos ficavam carentes de atendimento e a família também precisaria apoio. Dessa forma, as creches surgiram como um lugar para as crianças ficarem enquanto seus pais estivessem no seu trabalho, com predominância para a criança carente, pois as demais frequentavam outra instituição de ensino, denominada de jardim de infância ou pré-escolar.

A origem das instituições de Educação Infantil está associada à história da família, pois é com as mudanças na organização das famílias em decorrência do trabalho que elas passam a se tornar uma instituição necessária. Sobre isso, Ariés (1978, p. 32) considera que *“o sentimento de infância” e o “sentimento de família” são fenômenos relativamente recentes na história da humanidade, determinados por diferentes interesses políticos, sociais e econômicos.* Inicialmente, a família não ocupava lugar privilegiado na educação das crianças pequenas, pois não controlava a transmissão de valores, tendo em vista que elas viviam no meio de todos os adultos, homens, mulheres, vizinhos, amas, criados, tendo com isso a família um papel secundário.

Pode-se afirmar que o olhar sobre a infância não foi sempre o mesmo, variou dependendo da forma de organização das sociedades. Sobre este aspecto Kramer (1984, p.18) argumenta que:

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto), assim que ultrapassa o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Com o surgimento da modernidade no século XVIII, a família moderna se modificou, tendo novas formas de relações entre pais e filhos: surgem os sentimentos de perda, amor, culpa, apego, bem como a responsabilidade pelo “educar”. No século XIX, ela acompanhou a organização da família em torno da criança pequena e a mulher assumiu encargos junto ao lar e aos filhos que redefiniram seus papéis. O momento histórico do aparecimento das creches, segundo Haddad (1991, p.24) “evolui a preocupação com as questões sociais,

o que, aliado a outros determinantes, conduziu ao desenvolvimento de profissões como: o serviço social, a medicina higienista, a pedagogia e a psicologia”. Tais profissões se tornaram necessárias para suprir as necessidades em relação à criança naquele contexto.

Nesse contexto, no município pesquisado, também emergiu a necessidade de se ter um local para abrigar as crianças consideradas carentes. Criaram-se as Creches vinculadas à Ação Social, com o intuito de fornecer cuidado aos filhos de trabalhadores e “resolver” esse problema social, as quais foram implantadas em bairros com maior concentração de trabalhadores da indústria e considerados carentes, no final da década de 1980. Já, na década de 1990, criaram-se outras unidades, a partir do mesmo modelo de prédio, sendo um padrão, localizado em outros bairros considerados de baixa renda.

Em 1998 ocorre a transferência das creches para a Secretaria de Educação, por determinação da LDBEN 9394/96 que tem a prerrogativa de que a partir de sua promulgação todas as Creches deveriam passar a serem administradas pelas secretarias de educação. Nessa perspectiva o município de Concórdia vem realizando ações sistemáticas com investimento financeiro e de pessoal para garantir vagas na Creches/CMEIs, que é a nova denominação que recebeu pós LDBEN 9394/96.

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar a trajetória histórica das Creches Municipais no município de Concórdia, desde seu surgimento até o ano de 2014. Os dados ora destacados são oriundos de pesquisas desenvolvidas no âmbito de programas de pós-graduação dos quais participaram as autoras com defesas nos anos de 2008 e 2014.

A metodologia utilizada para efetivar essa proposta de trabalho é qualitativa e quantitativa, pois buscará apresentar dados históricos oriundos da pesquisa defendida em 2008 e, na sequência complementá-los com os dados da pesquisa defendida em 2014. Após a abordagem dos dados históricos, serão apresentadas tabelas com dados numéricos das mudanças destacadas, visando uma melhor visualização e análise por parte do leitor.

Com isso, pretende-se colaborar com o entendimento da história das instituições, bem como ter o registro do percurso construído no município pesquisado, para com isso proporcionar a socialização de como evoluíram essas instituições, bem como a legislação educacional e a adoção de políticas públicas interferem e constroem caminhos nas sociedades.

2 | AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA – SC: DAS ORIGENS ASSISTENCIAIS AOS DESAFIOS PELA CRESCENTE DEMANDA DE VAGAS

O cenário atual da Educação Infantil permite analisar o quanto essa modalidade de ensino cresceu muito nos últimos anos, acompanhando as mudanças na estrutura da sociedade e, conseqüentemente, da organização das famílias. Com isso nos deparamos com uma diversidade muito grande de crianças de diferentes contextos sociais e culturais

que frequentam as instituições educativas. São crianças que, devido à necessidade de os pais terem um trabalho extradomiciliar ou mesmo pela busca de um espaço no qual haja interação com os seus pares, podem conviver e se relacionar com o outro num ambiente repleto de oportunidades de aprendizagem.

A história da Educação Infantil, tratada por esse nome no Brasil é muito recente, como nos relata Oliveira (2005, p.91):

A história da Educação Infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, é claro características que lhes são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

Tradicionalmente as creches, como eram conhecidas as instituições de Educação Infantil, tinham um papel essencialmente doméstico e assistencial e estavam diretamente ligadas às mudanças do papel da mulher na sociedade. No Brasil as creches foram criadas inicialmente para atender as mães trabalhadoras domésticas. Sobre isso KUHLMANN JR, 2010, p. 80) esclarece:

[...] enquanto na França e nos países europeus, ela era proposta em nome da ampliação do trabalho industrial feminino, aqui ainda não havia demanda efetiva daquele setor. O autor ainda se referindo a essa característica da nova instituição, mostrou-se preocupado com a Lei do Ventre Livre, que teria trazido um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravas [...] aliás, a chamada creche popular foi criada – e até hoje ainda mantém muito dessas características – atender às mães trabalhadoras domésticas, do que as operárias industriais

Com a expansão da indústria e do setor de serviços no Brasil, o que fez com que a urbanização crescesse aumentando a procura por mão de obra, deu a oportunidade à mulher de trabalhar em um serviço extradomiciliar já que os homens realizavam o trabalho principalmente nas lavouras. Isso trouxe uma nova demanda para a mulher: onde deixar os filhos? No início, cada uma encontrava uma solução individual para o seu problema: muitas mulheres deixavam os filhos com vizinhos; outras, em internatos; a maioria pagava as “criadeiras”, como eram chamadas as mulheres que cuidavam de crianças em troca de dinheiro. As “criadeiras”, mais tarde, ficaram conhecidas como “fazedoras de anjo”, devido à grande mortalidade de crianças cuidadas por elas, pela falta de higiene e condições sanitárias (OLIVEIRA, 2005).

Com o passar dos anos a luta das mulheres operárias aumentou. Elas buscavam

melhores condições para seus filhos junto às indústrias e melhores condições de trabalho, junto aos sindicatos. Várias ações foram feitas nesse período, mas o cunho assistencialista sempre prevaleceu, pois, o cuidado com a alimentação, com a saúde, com a higiene, entre outros, eram o foco do trabalho.

Foram criadas, então, creches domiciliares e creches comunitárias que se mantinham com as doações das empresas e apoio governamental, mas as mesmas não eram suficientes para todas as crianças. Em 1899 dois fatos importantes marcaram a história da Infância: a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Estado do Rio de Janeiro, bem como foi o período em que foi inaugurada a primeira creche no Brasil, também na cidade do Rio de Janeiro, que se chamava Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, a primeira creche para filhos de operários de que se tem registros (KUHLMANN JR., 2010, p 79).

Depois disso outras instituições foram surgindo e a Educação Infantil foi ganhando mais espaço, principalmente com a pré-escola. No entanto o formato de pré-escola ofertado visava atrair as famílias com mais abonadas e levava o termo “pedagógico” nos Jardins de infância, para diferenciar e não ser confundida com as creches para os filhos dos pobres.

As creches tiveram um período de muitos avanços, mas sempre com muita batalha e luta pelos direitos das mães trabalhadoras e das crianças. Até que, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a creche passa a ser reconhecida como instituição educacional e passa a ser vista, pela primeira vez no Brasil, como um direito da criança. A Constituição Federal, no seu artigo 208, inciso IV, afirma que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

Em síntese, esse marco social é importante pelo caráter da reivindicação: uma proposta de modernizar o atendimento infantil de forma a atender conjuntamente as necessidades das crianças e de suas famílias. A transição rumo a uma política unificada para a criança pequena adquire cunho legal em 1988, quando o direito à educação, através do atendimento em creches e pré-escolas, é expresso na Constituição Brasileira como dever do Estado para todas as crianças, de 0 a 6 anos de idade (HADDAD, 1997).

Reafirmando e consolidando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A partir dessa nova LDBEN é que surge a nomenclatura “Educação Infantil” e o atendimento passa a ser visto como direito da criança.

3 | HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) NO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA ATÉ OS DIAS ATUAIS

A Educação Infantil do Município de Concórdia tem uma história recente, mas de

muitos avanços. Em 1999, pela obrigatoriedade do cumprimento da LDBEN 9394/96¹, as creches passaram da Secretaria da Habitação e Ação Social para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, integrando-se ao sistema de ensino.

Ao integrarem-se à Secretaria de Educação, as creches comunitárias passaram a ser denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Segundo Cavasin (2008, p.69),

[...] é através da elaboração da Resolução 10, do Conselho Municipal de Educação de Concórdia, aprovada no ano 2000, que as instituições, tanto públicas como privadas, passam a seguir os mesmos parâmetros e estarem em consonância com o proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, e de responsabilidade dos municípios.

Atualmente o município conta 18 (dezoito) Centros de Educação Infantil, localizados em vários bairros da cidade, bem como há 01 (um) CMEI na Zona Rural, que atende os filhos das pessoas que vivem na comunidade de Barra Bonita e filhos dos trabalhadores da Granja de Barra Bonita, em parceria com a empresa Brasil Foods (BRF).

Desses CMEIs, 10 (dez) foram oriundos das antigas creches comunitárias². As seis primeiras unidades foram:

- CMEI José Garghetti, localizado no Bairro Santa Cruz, foi a primeira creche comunitária do município; criada em 1987 com o objetivo de atender às mães operárias.
- CMEI Lua de Cristal, localizado no Bairro Itaíba, originado da antiga Creche Comunitária do Bairro Itaíba. Segundo a coordenadora atual do CMEI, que era funcionária na época, a creche iniciou o atendimento no ano de 1988, junto ao Centro de Bem-Estar Social – CEBES - que funcionava no bairro. Com construção pelo Governo Federal do Centro Integrados de Apoio à Criança – CAIC - a creche foi transferida para esse espaço no ano de 1994, passando a se chamar creche CAIC.
- CMEI Maria Fracasso, localizado no Bairro Vista Alegre, antiga creche comunitária do mesmo bairro, iniciou o atendimento no ano 1988.
- CMEI Itália Chiuchetta, localizada no Bairro Guilherme Reich, iniciou o atendimento no ano de 1988 e era conhecida como creche comunitária.

Como a procura por vagas nas creches foi aumentando, em 1994 a Administração Municipal ampliou a rede com a construção de mais 04 (quatro) creches:

- Creche comunitária Regina Piola, hoje CMEI Regina Piola, localizado no Bairro São Cristóvão;

1 Após a aprovação da LDB as Secretarias de Educação tinham prazo de 03 anos para se adequar a legislação.

2 Para uma leitura mais detalhada ler: CAVASIN, R.F. **A organização das rotinas com crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o referencial curricular nacional para educação infantil – RCNEI**. Dissertação Mestrado em Educação. Joaçaba, UNOESC, 2008.

- Creche comunitária Zilda Silveira Neves, atualmente CMEI Edifício das Crianças, localizada no centro da cidade. Essa creche atendia aos filhos dos funcionários da Prefeitura Municipal e Hospital São Francisco, mediante convênio.
- Creche comunitária Bairro das Nações, hoje CMEI Pequeno Príncipe, localizado no Bairro das Nações;
- Creche do Bairro dos Estados, atualmente CMEI Primeiros Passos, localizado no Bairro dos Estados;

Segundo Cavasin (2008, p.54), “As Creches do Bairro São Cristóvão, Nações e Estados, foram construídos seguindo um mesmo projeto arquitetônico que vislumbrava facilitar o atendimento às crianças [...]”.

No ano de 1995, no Bairro Santa Rita, foi criada a creche comunitária Santa Rita, hoje CMEI Santa Rita, que iniciou seus trabalhos em salas cedidas pela escola. Hoje o CMEI funciona junto à escola, no local onde funcionava o antigo posto de saúde do bairro.

Em 1996, foi criada a creche Olavo Cecco Rigon que atendia os filhos dos funcionários da Escola Básica Estadual Olavo Cecco Rigon e atendia no andar térreo da escola (antiga FEAUC). Em 1999, foi firmado convênio com a municipalidade, a qual passou a se integrar ao sistema municipal de ensino, com a nomenclatura de Centro Municipal de Educação Infantil Acalanto. Esse CMEI passou a atender também a comunidade em geral e até hoje funciona um imóvel alugado, no centro da cidade, o qual passou por adaptações para atender o público infantil.

No ano de 1999, vencido o prazo estabelecido pela LDB 9394/96, a Administração municipal integrou as creches ao respectivo sistema de ensino por meio do decreto nº 4158 de 01 de outubro de 1999, passando a gestão para a Secretaria de Educação, denominando-as Centros Municipais de Educação Infantil, acrescido do respectivo nome. Sendo que segundo Cavasin (2008):

[...] a cada Creche foi solicitado que fosse escolhido um nome. Segundo fala da responsável pela Educação Infantil, as auxiliares que atuavam na época realizaram o seguinte procedimento: “*foi conversado entre os funcionários, cada um sugeriu um nome e aquele que foi mais votado ficou sendo o novo nome.*”

Dessa forma, temos o Centro Municipal de Educação Infantil José Garghetti, o Centro Municipal de Educação Infantil Itália Chiuchetta e assim por diante. Os CMEIs construídos após 1999 já vem com essa nomenclatura e integrados a Secretaria de Educação atendendo dessa forma a LDB 9394/96.

Com o crescimento da população da cidade e a construção do Conjunto habitacional Natureza, no ano de 2000 foi construído o décimo primeiro CMEI, o CMEI Natureza, sob o decreto nº 4.297 de 17 de abril de 2001. Em 2001 foi construído o CMEI Imigrantes, sob o decreto nº 4.334 de 28 de janeiro de 2001 que funcionava junto à escola do Bairro

Imigrantes. Em maio de 2014, esse CMEI ganhou uma nova construção, que ampliou o espaço e número de atendimento. Permaneceu no mesmo bairro e por meio do decreto nº 5887 de 07 de maio de 2014, esse CMEI passa a se chamar CMEI Orozimbo Michelin.

Em 2002, um convênio com a empresa SADIA³, inaugura-se o CMEI Dr. Zoé Silveira d'Ávila, sob o decreto nº 4.484 de 20 de agosto de 2002, com atendimento preferencial aos filhos de funcionários da empresa. Esse CMEI está localizado ao lado da empresa e “facilita a vida” dos funcionários. Segundo Cavasin (2008),

Quanto ao espaço físico dos demais CMEIs, todos já passaram por reformas, com ampliação de salas, pinturas, construção de refeitórios, bibliotecas, sala para professores, parques infantis, visando proporcionar uma melhor Educação Infantil às crianças.

Cavasin (op.cit) ressalta ainda que, em julho de 2006, o município de Concórdia atendia mil centos e quinze (1.115) crianças e tinha uma lista de espera por vagas de setecentos e vinte e quatro (724) crianças. Como se pode observar o aumento, melhorias, reformas e ampliações no CMEIs ainda não eram o suficiente para atender a demanda do município, que contava, à época, com uma população 52.378 habitantes, segundo dados do censo de 2000.

Como a procura por vagas aumentava consideravelmente e os CMEIs existentes não conseguiam atender tal demanda, atendendo ao pedido dos moradores do Bairro Itaíba, por meio do Orçamento Participativo⁴, a Prefeitura Municipal adquiriu em 12 de dezembro de 2007 uma casa residencial de propriedade do senhor Paulo Cesar de Oliveira. Essa casa passou por reformas, adaptações e adequações para atender as crianças. Foi em 2008, sob o decreto nº 5.302 de 04 de abril de 2008, que se criou o CMEI Amigo da Criança, localizado no Bairro Catarina Fontana. O CMEI recebeu esse nome em homenagem ao prefeito da época, pois o mesmo havia recebido o prêmio “Prefeito Amigo da Criança”⁵, pela atuação, investimentos e projetos na área da Educação Infantil do Município (PPP-2014).

No ano seguinte, sob o decreto nº 5.420, de 22 de julho de 2009, foi criado no Distrito de Santo Antônio, o Centro Municipal de Educação Infantil Sonhos de Criança, por meio da aquisição de uma casa, que foi adaptada para o atendimento. O processo de escolha do nome do CMEI foi da seguinte forma: cada aluno da escola da comunidade escreveu o nome que sugeria para a instituição; depois foi feita uma comissão para a escolha e o nome mais votado ganhou. No início dos trabalhos, em 2009 esse CMEI atendia 16 (dezesesseis)

³ Empresa SADIA, atual BR Foods.

⁴ A administração Municipal que assume no ano de 2001 utiliza-se da ferramenta denominada como “Orçamento Participativo” (OP) como uma forma de gestão democrática na tomada de decisões quanto a obras e utilização de recursos públicos, a partir de demandas e solicitações de cada comunidade. As obras e ampliações na área da Educação também passam a ser direcionadas por tal ferramenta. O OP coexiste nas gestões subseqüentes, até o ano de 2016.

⁵ O Programa Prefeito Amigo da Criança mobiliza os prefeitos para que se comprometam a desenvolver políticas públicas nas áreas da saúde, educação, proteção e garantam recursos no orçamento para assegurar os direitos e melhorar as condições de vida das crianças e dos adolescentes em seu município.

crianças.

Em 2010, os funcionários da Granja SADIA/ BRF, localizada na comunidade de Barra Bonita, sentiram a necessidade de um lugar para deixar seus filhos com segurança enquanto trabalhavam. Então o senhor Mater, responsável pela granja, entrou em contato com o Secretário de Educação da época para ver as possibilidades de isso acontecer. Após várias reuniões, a sugestão foi aceita e sob o decreto nº 5.496 de 27.05.10, é criado o **primeiro CMEI da zona rural do município de Concórdia**, localizado na Granja Sadia, na Comunidade de Barra Bonita, com o nome de CMEI Antônio Carlos Galeazzi. O nome dado foi em homenagem a um funcionário muito dedicado que continuou os trabalhos realizados por seu pai na Granja. Conforme registro no PPP da instituição, o CMEI iniciou os trabalhos com 13 (treze) crianças, uma professora, uma cozinheira e uma zeladora. Esse CMEI, assim como o CMEI Zoé Silveira D'Ávila, tem convênio com a empresa BRF. Em 2011, a empresa contribuía com um valor de R\$500,00 (quinhentos reais), por 05 (cinco) meses, para que o CMEI pudesse realizar as melhorias necessárias. Após isso, a empresa é responsável pela manutenção da estrutura física do CMEI a prefeitura por todos os demais encargos.

A Administração Municipal, no ano de 2011, inaugura o décimo sétimo CMEI, localizado no Bairro Nossa Senhora da Salete, o qual foi reivindicado por meio do Orçamento Participativo, atendendo assim a uma solicitação da comunidade. O CMEI Criança Feliz criado sob o decreto nº 5.583 de 15 de abril de 2011, funciona em uma casa alugada por tempo indeterminado. O trabalho iniciou com o atendimento de 53 crianças de zero a três anos. O nome do CMEI foi escolhido pelas crianças da escola do bairro do Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete (PPP 2014).

O CMEI mais recente a ser criado foi o CMEI Mundo da Criança, sob o decreto nº 5.768 de 18 de dezembro de 2012, no Bairro Arvoredo, na antiga instalação da Escola Básica Municipal Maria Petrolí. As instalações estavam desativadas há alguns anos, desde que a escola foi relocada em um novo espaço. O prédio foi reformado para atender o Centro Municipal de Educação Infantil, que a população do Bairro Jardim, Arvoredo e arredores há tempos solicitavam. (PPP, 2014).

O lugar sofreu adequações e ampliação para a instalação do CMEI e poderia atender, naquele momento, até 90 crianças. Os trabalhos iniciaram efetivamente no dia 07 de janeiro de 2013, atendendo no primeiro mês 10 (dez) crianças; no segundo mês estavam frequentando 53 (cinquenta e três) crianças. O nome da instituição foi escolhido pelas crianças da Escola Básica Municipal Maria Petrolí, por meio de um concurso entre os alunos e o nome que se destacou e foi o vencedor: CMEI Mundo da Criança.

Mesmo com o aumento de CMEIs, a municipalidade não conseguia zerar a lista de espera nas instituições. Então, em maio de 2011, a Administração Pública Municipal assinou um Termo de Ajustamento de Conduta, com o Ministério Público, comprometendo-se em zerar as filas de espera dos CMEIs até dezembro de 2013. Mesmo com todas essas construções, ampliações, reformas e adequações de CMEIs, o município não conseguiu

atender a todas as crianças que procuravam uma vaga nas instituições. No prazo determinado, ainda havia aproximadamente 200 (duzentas) crianças aguardando uma vaga. O CMEI que estava sendo construído para atender aproximadamente 170 crianças teve problemas durante a construção e não pode ser inaugurado em 2013, sendo assim, a eliminação da demanda por vaga ficou para ser zerada em 2014.

Assim, com o intuito de adequar-se às exigências do Ministério Público e dar um bom atendimento aos filhos dos munícipes, a Administração Municipal no dia vinte e dois (22) de julho de 2014 inaugura o primeiro Berçário do município, que funciona junto ao Centro Municipal de Educação Infantil Zilda Silveira Neves. O berçário atende em torno de oitenta (80) crianças de 0 (zero) a 02 (dois) anos de idade. Esse espaço funciona em uma casa alugada em frente ao referido CMEI, a qual foi adaptada para atender às crianças.

Em 27 de setembro de 2014, o CMEI Orozimbo Michelin foi inaugurado com a capacidade de atender 170 (cento e setenta) crianças. O antigo CMEI Imigrantes recebeu este nome em homenagem ao senhor Orozimbo que doou as terras onde estão localizados a Escola, o Centro Comunitário e o primeiro CMEI do Bairro Imigrantes. Na segunda feira, dia 29 de setembro, iniciaram 105 (cento e cinco) crianças que já frequentavam o CMEI Imigrantes e após foram chamadas as crianças que estavam aguardando uma vaga.

O quadro 1 apresenta dados da quantidade de crianças que frequentaram os CMEIs desde 2000. Pode-se observar pelos dados que o atendimento aumentou consideravelmente nos últimos anos, tomando como base o ano 2000, primeiro ano que se tem registro de atendimento. Aponta-se para o aumento de 1.803 vagas, em um período de 14 anos.

| CMEI | Ano de criação | Total de Cças nov.2001 | Total de Cças nov.2004 | Total de Cças nov.2005 | Total de Cças nov.2006 | Total de Cças nov.2007 | Total de Cças nov.2008 | Total de Cças nov.2009 | Total de Cças dez.2010 | Total de Cças nov.2011 | Total de Cças nov.2012 | Total de Cças nov.2013 | Total de Cças nov.2014 |
|-----------------------------|----------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| José Gargbetti | 1987 | 68 | 77 | 96 | 100 | 114 | 130 | 130 | 135 | 138 | 142 | 137 | 142 |
| Ítalia Chiuchetta | 1988 | 53 | 114 | 133 | 127 | 140 | 145 | 166 | 163 | 173 | 189 | 172 | 190 |
| Maria Fracasso | 1988 | 67 | 112 | 120 | 120 | 120 | 142 | 141 | 140 | 140 | 145 | 145 | 150 |
| Luz de Cristal | 1988 | 95 | 107 | 115 | 112 | 124 | 140 | 144 | 145 | 158 | 214 | 220 | 244 |
| Pequeno Príncipe | 1994 | 62 | 73 | 93 | 93 | 106 | 120 | 122 | 123 | 121 | 134 | 128 | 133 |
| Primeiros Passos | 1994 | 42 | 51 | 60 | 68 | 77 | 88 | 108 | 101 | 108 | 117 | 129 | 133 |
| Regina Piola | 1994 | 28 | 45 | 66 | 72 | 84 | 92 | 98 | 103 | 102 | 112 | 142 | 147 |
| Zilda Silveira Neves | 1994 | 54 | 47 | 63 | 73 | 211 | 234 | 253 | 242 | 249 | 253 | 254 | 315 |
| Santa Rita | 1995 | 24 | 23 | 34 | 46 | 51 | 71 | 46 | 42 | 55 | 47 | 51 | 49 |
| Acalante | 1996 | 76 | 102 | 112 | 113 | 173 | 177 | 164 | 135 | 149 | 144 | 138 | 136 |
| Natureza | 2000 | 39 | 43 | 63 | 65 | 65 | 82 | 82 | 78 | 76 | 83 | 85 | 91 |
| Imigrantes-Ouzimbu Michelen | 2001/2014 | / | 75 | 98 | 94 | 105 | 110 | 103 | 105 | 103 | 111 | 112 | 155 |
| Zaé Silveira d'Ávila | 2002 | / | 93 | 98 | 94 | 105 | 110 | 129 | 130 | 126 | 130 | 131 | 145 |
| Amigo Da Criança | 2008 | / | / | / | / | / | 75 | 103 | 90 | 96 | 96 | 81 | 81 |
| Senhos de Criança | 2009 | / | / | / | / | / | / | 30 | 48 | 56 | 56 | 47 | 53 |
| Antônio Carlos Gulezzzi | 2010 | / | / | / | / | / | / | / | 24 | 27 | 36 | 28 | 30 |
| Criança Feliz | 2011 | / | / | / | / | / | / | / | / | 63 | 69 | 71 | 73 |
| Mundo da Criança | 2012 | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | 102 | 144 |
| TOTAL | / | 608 | 962 | 1151 | 1177 | 1475 | 1716 | 1819 | 1804 | 1940 | 2069 | 2173 | 2411 |

Quadro 1: Atendimento nos CMEIS no período de 2000 a 2014

Os anos de 2001, 2002 e 2003 não se tem registro.

Fonte: Dissertação de mestrado de Rosane França Cavasin (2008), Secretaria Municipal de Educação e Centros de Educação Infantil

No quadro acima é possível verificar o aumento das vagas e de CMEIs, pós LDBEN 9394/96, até 2014, demonstrando o quanto o município se preocupa com um atendimento a todos e de qualidade. Todas as ações relatadas acima fazem parte de um planejamento do município, com vistas a garantia de vagas a todas as crianças e as famílias que em um determinado momento, necessitam de atendimento público de qualidade. Pelo gráfico podemos visualizar melhor os dados informados na tabela acima.



Gráfico 1: Aumento de matrículas nos CMEIs

Fonte: Dissertação de mestrado de Rosane França Cavasin (2008), Secretaria Municipal de Educação e Centros de Educação Infantil.

O município contava ainda, no momento das pesquisas com duas obras aprovadas pelo Pró-infância - Tecnologias Inovadoras⁶, pelo Ministério da Educação, esses CMEIs já estão com projeto elaborado e aguardando os encaminhamentos do MEC. Porém atualmente já estão em funcionamento esses dois CMEIS que são CMEI Petrópolis, localizado no Bairro Petrópolis e CMEI Frei Samuel Both, localizado no Bairro Frei Lency.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado permitiu observar que, após a LDBEN nº 9.394/96, que instituiu a passagem das creches para as Secretaria de Educação Municipal, ocorreu um considerável aumento do número de instituições de educação infantil e, conseqüentemente, o número de crianças atendidas. O município visando atender a legislação passa a investir na Educação Infantil e nos parece que o deslocamento da administração para o setor da educação traz consigo um olhar mais educacional.

A Administração Municipal, ao analisar a demanda das comunidades e ouvi-las através do Orçamento Participativo, envolve a comunidade a qual se torna parceira nas ações e cuidados com o investimento público, pois a maioria dos CMEIs foi construída com recursos do próprio município.

O financiamento da Educação Infantil através do FUNDEB, foi de grande valia, pois os investimentos são muito grandes quando se trata do atendimento a crianças de 0 a 3 anos, e que juntamente com os programas do Governo Federal, que através dos recursos encaminhados, pode-se realizar melhorias e adaptações nos CMEIs, aumentando ainda mais a qualidade da educação.

6 O governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, é indispensável à melhoria da qualidade da educação. Para saber mais acesse o Portal do Ministério da Educação.

Constatou-se por meio das análises que com o aumento significativo de construções de CMEIs no município houve, conseqüentemente, o aumento no número de vagas ofertadas, o município praticamente zerou a demanda de atendimento, no ano de 2014, atendendo assim a todas as crianças de zero a cinco anos que necessitavam e procuravam o atendimento público naquela época.

Nesse sentido, observando os dados fornecidos sobre a quantidade de atendimento de crianças e a quantidade dos CMEIs existentes e a ser construídos, pode-se dizer que o Município de Concórdia está a caminho de universalizar a Educação Infantil até 2016 na pré-escola e atingir os 100% do atendimento em creches. Isso se evidenciou e com a conclusão dos CMEIS que estavam previstos, tornou-se uma realidade para o município em análise.

Em relação a essa ampliação de vagas, nota-se que ela se deu através de construções novas, aquisição de casas, e procura por programas do governo federal, ou seja, de várias formas se buscou encontrar soluções para que se dispusesse local para o funcionamento da Educação Infantil no município. Verifica-se que ocorreu com construções em bairros em diversas regiões do município, o que pode facilitar a vida da população, que não precisa ficar se deslocando para ter acesso a atendimento educacional.

No entanto, a demanda de vagas também é crescente, bem como os critérios para a garantia de um fazer pedagógico de qualidade, como a inserção de professores, tempo de planejamento e inclusão de alunos com necessidades especiais, o que torna a oferta da Educação Infantil um constante desafio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 03/11/2014

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394/96 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial: MEC, 1996.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década** - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 03/11/2014

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Presidência da República /Casa Civil, 2014 Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 06/10/2014

CAVASIN, R.F. **A organização das rotinas com crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o referencial curricular nacional para educação infantil – RCNEI**. Dissertação Mestrado em Educação. Joaçaba, UNOESC, 2008.

HADDAD, Lenira; **A ecologia da educação infantil: Construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação** – 327 páginas. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo - 1997

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil, uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de M. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7 eds. São Paulo, Cortez: 2011.

PASCHOAL, J.D; MACHADO, M.C.G; **A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584

PLANOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP) das instituições.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAPÍTULO 11

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO UDF: A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Data de aceite: 01/03/2021

Magali de Fátima Evangelista Machado

Professora do Curso de Pedagogia e Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica do Centro Universitário do Distrito Federal – UDF, Pós-doutora em Educação.

Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho

Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Distrito Federal – UDF, mestre em Educação e doutora em Educação Matemática.

RESUMO: O presente artigo tem o propósito de apresentar resultados de uma pesquisa qualitativa realizada com os estudantes residentes, do Programa Residência Pedagógica, do Centro Universitário do Distrito Federal – UDF, Subprojetos de Educação Física e de Pedagogia. O objetivo da pesquisa foi analisar o que dizem os estudantes residentes acerca das contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de futuros profissionais de educação. Para tanto, recorreu-se ao método de análise e de organização dos dados, denominado Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), de Lefèvre e Lefèvre (2005), por ser um método que se sustenta na representação social, aspecto que converge para o que se pretendeu captar. Dessa forma, fundamenta-se em apresentar os resultados sob a forma de um discursos-síntese, escritos na primeira pessoa do singular,

expressando o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de um discurso. Os estudantes avaliaram positivamente o Programa Residência Pedagógica apontando como momentos enriquecedores para o seu desenvolvimento a articulação da teoria e as orientações dos professores do UDF com a parte prática nas escolas-campo, a aprendizagem diária com as professoras preceptoras, a imersão na escola-campo, troca de conhecimentos/experiências entre os professores e estudantes residentes. Em relação aos pontos que precisam melhorar na Residência Pedagógica os estudantes residentes ressaltaram a necessidade de ampliar a permanência na escola-campo, a presença do professor preceptor nas reuniões com o docente orientador, o estágio na gestão escolar e a flexibilidade dos horários das reuniões do UDF.

PALAVRAS - CHAVE: Residência Pedagógica. Estudantes Residentes. Formação docente.

THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM: WHAT DO UDF RESIDENCY STUDENTS HAVE TO SAY?

ABSTRACT: This article sets out to present the results of a qualitative research conducted among residency students in the Physical Education and Pedagogy sub-projects of the Pedagogical Residency Program of the University Center of the Federal District (*Programa Residência Pedagógica, do Centro Universitário do Distrito Federal – UDF*). The research objective was to analyze what the students have to say about the contributions of the Pedagogical Residency Program to the initial qualification of future

education professionals. To that end, for analysis and data organization, it adopted the Discourse of the Collective Subject (CSD) method of Lefèvre and Lefèvre (2005), a method founded on social representation and therefore convergent with what the research intended to capture. Accordingly, results are presented in the form of a synthesis-discourse written in the first person singular and expressing the thinking of a collectivity as if it were the utterer of the discourse. The students expressed positive assessments of the Pedagogical Residency Program citing the articulation of: theory and the orientations of the UDF teachers with the practical part in the field-schools, the daily learning activities with the preceptor teachers, the immersion experience in the field-schools and the exchanges of knowledge/experiences between residency students and the teachers as enriching moments for their development. In regard to aspects of the Residency Program requiring improvement the students mentioned: the need for a longer period spent in the field-schools, the presence of the preceptor teachers during the meetings with the tutor professor, a trainee period in school administration and flexibility in scheduling the UDF meetings.

KEYWORDS: Pedagogical Residency, Residency Students, Teacher Education

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em março de 2018, foi lançado no Brasil o Programa de Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC), descrito no Edital 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estando na pauta da atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, esse edital objetivou selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam cursos de Licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos, para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 1).

O presente artigo tem o propósito de apresentar resultados da pesquisa realizada com os estudantes residentes da “Residência Pedagógica”, do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), com os Subprojetos de Educação Física e de Pedagogia. O objetivo dessa pesquisa foi analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica nos dizeres dos estudantes residentes graduandos das licenciaturas participantes dos dois subprojetos.

A pesquisa buscou coletar dados por meio da aplicação de questionários aos estudantes residentes que ocorreu em junho/2019, durante uma atividade denominada “Vivências Pedagógicas”, promovida pelo UDF. Para gerar os dados, foi adotado o método de análise e de organização dos dados, denominado Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), de Lefèvre e Lefèvre (2005). Esse é um método que se sustenta na representação social, aspecto que converge para o que se pretendeu captar com os estudantes residentes.

Os caminhos percorridos na geração dos dados apresentados, buscaram apreender as principais contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de futuros

profissionais na área de Educação.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO UDF

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores, que consiste na imersão planejada e sistemática do estudante de licenciatura em ambiente escolar, visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano.

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da CAPES que compõem a Política Nacional de Formação de Professores, tem como premissa básica o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

O regime de colaboração com as instituições de Ensino Superior é efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado entre o Governo Federal, por meio da CAPES e os Estados, por intermédio das Secretarias de Educação. Dessa forma, estabeleceu-se a parceria com o UDF, que passou a realizar o Programa Institucional de Residência Pedagógica, integrando ações desenvolvidas nas vivências pedagógicas dos estágios curriculares dos cursos de Educação Física e de Pedagogia da instituição, tornando-se uma ponte entre o conhecimento teórico, filosófico e metódico com a realidade cotidiana do ambiente escolar.

No Curso de Educação Física, o estágio curricular supervisionado representa um momento da formação em que os licenciados deverão vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado.

Já no curso de Pedagogia, como está prevista também nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o estágio curricular supervisionado tem como finalidade de estabelecer uma inserção dos alunos na realidade educacional, devendo ser cumprida prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em unidades escolares devidamente credenciadas e reconhecidas pelos órgãos próprios de cada sistema de ensino.

A Residência Pedagógica desenvolvida no UDF está alinhada com a Política Nacional de Formação de Professores e teve sua implementação na Instituição em meados de agosto de 2018, com finalização em janeiro de 2020.

Os objetivos do Programa almejavam a interlocução entre teoria e prática na formação do futuro professor a partir da imersão da realidade em escola-campo¹. Neste sentido, a Residência Pedagógica se tornou uma ponte entre o conhecimento teórico,

¹ Termo utilizado pela CAPES para denominar a escola em que se exercem as atividades da Residência Pedagógica.

filosófico e metódico com a realidade cotidiana do ambiente escolar, uma vez que a ida ao campo proporciona um olhar mais apurado e aprofundado das técnicas e teorias aprendidas na Instituição Superior.

Novóia (2001) elucida que a formação do estudante para o exercício da docência perpassa por um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Coadunando com essas ideias de Nóvoa (2001), a Residência Pedagógica desenvolvida pelo UDF ampliou e conferiu um *status* diferenciado em relação aos estágios curriculares supervisionados e às atividades práticas no interior dos currículos das licenciaturas de Educação Física e de Pedagogia, uma vez que se tornou um campo fértil de possibilidades e que se destina a elevar a qualificação e inovação para a formação e atuação profissional no âmbito da docência na educação básica.

Neste contexto, o docente deve se concentrar em dois pilares: a pessoa do professor, como agente de transformação e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. O autor ressalta que é fundamental não perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo (NÓVOA, 2001).

O desafio da inovação na formação prática de professores está colocado amplamente para todas as licenciaturas e recebe atenção especial nas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN). No caso específico da Educação Física, essa inovação na formação prática é dada pela oferta de posicionamentos e/ou práticas generalista, humanista e crítico, qualificadora da intervenção acadêmico profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética dos estudantes. E, no caso do Curso de Pedagogia, as diretrizes curriculares dão centralidade à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, transformando a Pedagogia em uma licenciatura que também prepara para a gestão educacional.

CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO UDF

O Programa da Residência Pedagógica do UDF foi voltado para discentes que já haviam concluído no mínimo 50% da carga horária do curso ou estavam cursando a partir do 3º período. O discente teve que declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da Residência Pedagógica. Foram selecionados, por meio de edital interno (edital nº1/UDF/2018), 54 universitários, sendo 27 estudantes residentes do curso de Licenciatura de Educação Física e 27 discentes do curso de Pedagogia. Destes, 48 foram bolsistas da Capes e seis (06) foram bolsistas do UDF (por meio de descontos na mensalidade do curso).

A partir da parceria concretizada com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), foram credenciadas quatro (04) escolas-campo, sendo duas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e duas do Ensino Médio. O programa contou com a participação de seis (06) professores preceptores que atuavam na Educação Básica, a seguir: três (03) professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e três (03) professores que lecionavam no Ensino Médio.

Os estudantes residentes de Educação Física foram alocados: na **Escola 1** (02 professores preceptores e 18 estudantes, turno Matutino) e na **Escola 2**: (01 professor preceptor e 09 estudantes residentes, turno Vespertino). Por sua vez, os estudantes de Pedagogia foram colocados respectivamente: na **Escola 3**: (01 professora preceptora e 09 estudantes residentes, turno Matutino) e na **Escola 4**: (02 professoras preceptoras e 18 estudantes, turno Vespertino).

O Programa Residência Pedagógica do UDF apresentou características específicas, conforme orientações do Edital 06/2018 (CAPES), as quais lhe deram um caráter diferenciado dos estágios curriculares supervisionados e teve a carga horária ampliada para a realização das práticas pedagógicas nas instituições de ensino, encontros quinzenais dos estudantes sob a orientação do docente orientador, o que reforçou a ideia da importância da dimensão coletiva no processo de formação.

Nesses encontros quinzenais, os estudantes trouxeram ao docente orientador uma série de temas, experiências, percepções e dúvidas a respeito da prática vivenciada nas escolas-campo e o espaço acadêmico no UDF proporcionou aos estudantes trocas e vivências de articulação pedagógica entre teoria e prática.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente artigo trata de uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Richardson (1999), pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, assim como compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais.

Os dados utilizados foram adquiridos por meio da aplicação de um questionário de quatro questões abertas, aplicado em junho de 2019, em uma atividade denominada “Vivências Pedagógicas”, promovida pelo UDF. Participaram da atividade a Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica, 02 docentes orientadores, 02 professores preceptores, 02 professoras do curso de Pedagogia e 45 estudantes residentes dos dois subprojetos.

Após o desenvolvimento da atividade, foi reservado um momento para que os estudantes residentes pudessem responder o questionário. Dos 45 estudantes residentes presentes, foi alcançado o retorno de 37 questionários, dos quais 16 questionários eram do subprojeto de Educação Física e 21 do subprojeto de Pedagogia. Em termos de

porcentagem, foi obtido o índice de 82,2% de respostas ao instrumento, que representa um nível alto de participação.

As perguntas dos questionários versaram sobre temáticas como a articulação entre teoria e prática dos conteúdos apreendidos na instituição e a regência na escola-campo; o diálogo criado pelo programa e a realidade do contexto escolar; a possibilidade de estar em contato direto com o cotidiano escolar; os aspectos positivos do programa, assim como aspectos que precisam melhorar; e a última pergunta instigava o estudante a relatar uma experiência no programa que se tornou significativa na escola-campo. Dessa forma, foi possível inferir que o programa proporcionou momentos importantes na formação dos futuros professores.

Para análise dos dados dos questionários, adotou-se como método de análise o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), de Lefèvre e Lefèvre (2005), por ser um método que se sustenta na representação social, aspecto que converge para o que se pretendeu captar. No DSC, as representações sociais são concebidas na perspectiva de Moscovici (2003), autor que as caracteriza como uma “atmosfera” do argumento que pode ser captada do discurso do indivíduo ou do grupo. Refere-se a uma maneira peculiar de que um grupo se utiliza para compreender e comunicar o que sabe a respeito de determinada questão para a qual é instigado a se expressar.

Moscovici (2003) elucida o “universo consensual” (p. 49), a partir do qual a coletividade passa a adquirir uma voz humana e coletiva que será apreendida na aplicação do método DSC. Segundo Lefèvre (2000), a tarefa do pesquisador será a de reconstituir os “pedaços de discursos individuais”, como se montasse um quebra-cabeça formado pelos vários discursos-síntese, os quais, por sua vez, expressam um “dado pensar ou representação social sobre um determinado fenômeno” (p. 18-19).

No contexto dessa pesquisa, os “pedaços de discursos individuais” foram as expressões-chave extraídas dos argumentos dos alunos (sujeitos investigados) das quais se abstraiu a essência de cada afirmação registrada em suas respostas. As expressões foram, posteriormente, organizadas em uma estrutura discursiva que revelasse coerência e encadeamento de ideias. O encadeamento, por sua vez, decorreu do esforço de captura da essência de um discurso individual que deliberadamente foi redigido na primeira pessoa do singular. De acordo com teorias das representações sociais, esses discursos-síntese constituem representações que são sempre incorporadas pelo sujeito individual.

No entanto, ao serem submetidos a procedimentos metodológicos de análise adequados como é o DSC, por exemplo, torna-se capaz de revelar-se como a já mencionada voz humana coletiva. Em outras palavras, dele se pode apreender o pensamento ou a visão comum de um grupo que partilha um mesmo imaginário social. O conjunto dos DSC, por fim, torna visíveis as diferentes facetas desse imaginário, ou seja, da representação social do tema investigado.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS

A começar pela organização dos dados gerados, a partir das respostas dos estudantes residentes em cada subprojeto da Residência Pedagógica, na linha de análise e no caminho adotado para a discussão desses dados, não foi estabelecida uma linha única e rígida de abordagem. O método Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) tem a finalidade de expressar o discurso de uma coletividade como se esta fosse o emissor desse discurso, ou seja, a visão de parte dessa coletividade e compõe a visão do todo daquele segmento.

Os dados gerados a partir das questões abertas do questionário fundamentaram a construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Considera-se que, em muitos momentos do estudo, a voz do estudante residente foi contemplada de forma ampla. Qualquer outro aprofundamento na apresentação de dados se tornaria mera repetição do óbvio: os dados revelaram que os estudantes residentes construíram uma imagem acerca da Residência Pedagógica.

Assim, pode-se resumir que, em seus argumentos, os estudantes residentes do Subprojeto de Educação Física se manifestaram da seguinte forma:

“O Programa da Residência Pedagógica foi importante porque tivemos a oportunidade de estar mais tempo na escola-campo, convivendo com os estudantes na escola, participando ativamente das aulas.”

“Os pontos positivos do programa foi a articulação da parte teórica e as orientações dos professores da Faculdade com a parte prática nas escolas-campo; as experiências reais de regência das aulas; os conhecimentos compartilhados; a convivência próxima com o professor preceptor; a participação nos projetos da escola-campo e o tempo de regência em sala de aula.”

“Os pontos que precisam melhorar na Residência Pedagógica são: ter mais tempo na escola-campo; que nas reuniões com o docente orientador também esteja presente o professor preceptor; que os horários das reuniões na Faculdade sejam mais flexíveis e que simplifiquem o preenchimento dos documentos.”

“As experiências que vivemos nas escolas-campo foram enriquecedoras, tais como: ver como as turmas reagem diferentemente em relação aos planejamentos dos professores; vivenciar, observar e ministrar aula em várias turmas e ver que cada turma tem um envolvimento diferente na aula.”

“A participação dos Jogos Interclasses, na Semana da Educação Física foi uma experiência bastante positiva e está imerso no cotidiano da escola foi muito bom.”

Com o fim de consubstanciar essa percepção, construiu-se também um discurso coletivo, a partir das questões abertas do questionário conforme orienta o método Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), cuja elaboração levou em conta a manifestação dos estudantes residentes do Subprojeto de Pedagogia, a seguir:

“O Programa Residência Pedagógica nos proporcionou: a iniciação à docência; a articulação entre teoria e prática; a relação de proximidade entre a Faculdade e a escola-campo; conviver com professoras preceptoras comprometidas com a educação; conhecer diferentes formas de ensinar e de aprender; incentivo financeiro e nos proporcionou oportunidades únicas de aprendizagem dentro de sala de aula.”

“Os aspectos positivos do programa são: aprendizagem diária com as professoras preceptoras; elaboração de planos de aulas; imersão na escola-campo, apoio da Faculdade; troca de conhecimentos/experiências entre os professores e estudantes residentes.”

“Em relação aos pontos que precisam melhorar elencamos os seguintes: ter o estágio na gestão escolar; iniciar o programa no primeiro semestre da Faculdade; ampliar a permanência na escola-campo e que os horários das reuniões na Faculdade sejam mais flexíveis.”

“Entre as inúmeras experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica destacam as seguintes: a oportunidade de participar de um atendimento à família de um aluno na escola-campo em conjunto com a psicóloga, com a professora e com a orientadora.”

“Achei incrível ministrar uma aula de música; trabalhar com as crianças no reagrupamento; preparar e auxiliar a professora preceptora nas apresentações da Festa das Nações da escola; participar do Show de Talentos; assistir à apresentação de uma peça de teatro na escola, que tratava da inclusão escolar e ministrar uma aula de Matemática com material concreto.”

Ao analisar os discursos-síntese, escritos na primeira pessoa do singular, obtém-se as crenças e concepções que representam o pensamento coletivo pesquisado. Assim, os estudantes residentes dos Subprojetos de Educação Física e Pedagogia, ao responderem questões que versavam acerca da articulação entre teoria e prática dos conteúdos apreendidos na instituição e a regência na escola-campo, apontaram como momentos enriquecedores para o seu desenvolvimento a imersão na escola-campo, troca de conhecimentos/experiências entre os professores e estudantes residentes.

Portanto, é possível inferir que, embora de maneira incipiente, a Residência Pedagógica parece romper com uma prática que em alguns momentos se assentava apenas na observação. Os estudantes-residentes parecem dar sentido à observação, pois têm a oportunidade de imergir na escola-campo e conhecer de perto os problemas e os desafios enfrentados pelos professores e refletir sobre a prática vivida como nos mostra

PICONEZ (1997):

Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática (p. 27).

Essas perspectivas também estão presentes nas respostas dos estudantes-residentes quando elucidaram a convivência com as professoras preceptoras, no caso específico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do subprojeto de Pedagogia. Na opinião dos estudantes, as docentes são comprometidas com a educação, oportunizaram os estudantes conhecer diferentes formas de ensinar e de aprender e que se tornaram momentos únicos de aprendizagem que ocorreram dentro das salas de aula onde participaram ativamente.

Os estudantes-residentes parecem compreender a importância de participar ativamente das aulas, saindo de uma situação “confortável” de aluno e abrindo-se para vivenciar a realidade de uma sala de aula onde são necessários o planejamento e a reflexão em torno da complexidade de vir a ser professor, assim como o estudo contínuo dos temas centrais da educação, indispensáveis na formação do estudante para o exercício da docência e a articulação teoria e prática.

Percebe-se que o Programa Residência Pedagógica alcançou seu diferencial, pois aproxima a formação acadêmica das reais demandas do ensino público, tendo em vista que oportuniza uma imersão do estudante residente na escola tendo a mediação de um docente orientador da Instituição de Ensino que atua ao mesmo tempo na formação teórica do estudante residente e na supervisão das atividades na escola-campo. Assim, o Programa articula entre teoria e prática durante a formação do estudante para o exercício da docência.

Esse diferencial do Programa Residência Pedagógica também foi evidenciado pelos estudantes-residentes, quando relataram os pontos positivos apontando: aprendizagem diária com os professores preceptores; elaboração de planos de aulas; imersão na escola-campo e apoio da Faculdade; troca de conhecimentos/experiências entre os professores e estudantes-residentes, articulação da parte teórica e as orientações dos docentes da Instituição com a parte prática nas escolas-campo; as experiências reais de regência das aulas; os conhecimentos compartilhados; a convivência próxima com o professor preceptor; a participação nos projetos da escola-campo e o tempo de regência em sala de aula.

Ressalta-se a importância de compreender as expectativas, satisfação e insatisfação, opiniões, crenças e concepções dos estudantes-residentes acerca das contribuições do Programa Residência Pedagógica, tendo em vista que essas representações influenciam no desenvolvimento profissional. Dessa forma, é preciso analisar onde e como podemos mudar, focando sempre em prol do aprimoramento da formação do estudante para o exercício da docência.

Na questão que abordou sobre os pontos que precisam melhorar na Residência

Pedagógica, os estudantes afirmaram que é preciso ter mais tempo na escola-campo; que nas reuniões com o docente orientador também esteja presente o professor preceptor; que os horários das reuniões na Instituição Superior sejam mais flexíveis e que simplifiquem o preenchimento dos documentos.

Um questionamento substancial apontado pelos respondentes do questionário se refere ao tempo na escola-campo, que poderia ser maior. Os estudantes parecem entender que para se ter uma educação de qualidade, é preciso ter-se tempo para aprender a pensar sobre as questões didáticas e epistemológicas. É preciso, portanto, romper com uma formação aligeirada.

Ao falar sobre a experiência da regência na Residência Pedagógica, os estudantes-residentes classificaram como enriquecedoras e destacaram a importância de ver como as turmas reagem diferentemente em relação aos planejamentos dos professores; vivenciar, observar e ministrar aula em várias turmas e ver que cada turma tem um envolvimento diferente na aula.

Nesse sentido, infere-se que os estudantes começam a perceber o significado das especificidades de cada turma e, conseqüentemente, a importância de planejamento de aulas que os atendam. Para tanto, é necessário entender o contexto no qual os alunos estão inseridos, como afirma Vasconcellos (2002), “conhecer a realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planejamento numa perspectiva dialética” (p. 107).

Dessa forma, considera-se que um dos grandes diferenciais da Residência Pedagógica é o princípio de imersão dos alunos durante um período consecutivo em todas as atividades desenvolvidas na escola que lhes são designadas pelo professor preceptor. Esse diferencial fica evidenciado nas falas dos estudantes-residentes quando afirmaram ser incrível ministrar uma aula de música; trabalhar com as crianças no reagrupamento²; preparar e auxiliar os professores preceptores nas apresentações da Festa das Nações da escola; participar do Show de Talentos; assistir à apresentação de uma peça de teatro na escola, que tratava da inclusão escolar e ministrar uma aula de Matemática com material concreto.

É vivenciando o espaço escolar que esses estudantes compreendem a complexidade da docência e a articulação entre teoria e prática. Pode-se até explicar aos estudantes como trabalhar o reagrupamento com crianças, e todas essas outras ações desenvolvidas na escola citadas pelos estudantes, mas como nos aponta Nóvoa (2009) nada se compara à necessidade de um lugar de formação dos professores onde acontecem a análise partilhada das práticas e a reflexão sobre o trabalho docente, o que possibilita uma formação articulada com o desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

2 Reagrupamento é uma estratégia de trabalho em grupo que atende a todos os estudantes do ensino fundamental nas escolas públicas do Distrito Federal (DF) que permite o avanço contínuo das aprendizagens partir da produção do conhecimento que contemplam as possibilidades e necessidade de cada estudante durante todo o ano letivo (SEEDF, 2014, p. 56).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra. – Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – Perguntou Kublai Khan. – A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco – mas pela curva do arco que estas formam. Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta: - Por que falar de pedras? Só arco me interessa. Polo responde: - Sem pedras o arco não existe (CALVINO, 1990, p. 79).

Refletir acerca do diálogo entre Marco Polo e Kublai Khan, descrito na obra “As cidades invisíveis”, de Ítalo Calvino (1990) na epígrafe acima, traz a abertura das considerações finais deste capítulo, reforçando que a Residência Pedagógica tem um importante papel na formação do estudante para o exercício da docência ao propor como estratégia a integração entre as escolas de educação básica, as universidades e as secretarias de educação.

O objetivo dessa pesquisa foi analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica nos dizeres dos estudantes residentes graduandos das licenciaturas de Educação Física e Pedagogia do UDF. Para tanto, usou-se o método do Discurso do Sujeito Coletivo, que se fundamenta em apresentar os resultados sob a forma de um ou vários discursos-síntese, escritos primeira pessoa do singular, expressando o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de um discurso.

Os estudantes-residentes apontaram a Residência Pedagógica como momentos enriquecedores para o desenvolvimento da articulação da teoria e as orientações dos professores do UDF com a parte prática nas escolas-campo, a aprendizagem diária com os professores preceptores, a imersão no contexto escolar, troca de conhecimentos/ experiências entre os professores e estudantes residentes.

Em relação aos pontos que precisam melhorar na Residência Pedagógica, os estudantes-residentes ressaltaram a necessidade de ampliar a permanência nas escolas-campo, a presença do professor preceptor nas reuniões com o docente orientador, o estágio na gestão escolar e a flexibilidade dos horários das reuniões do UDF.

No que diz respeito à experiência da regência na Residência Pedagógica, os estudantes-residentes demonstraram ter consciência da importância da escola campo para observar, planejar, trocar experiências, auxiliar os professores preceptores nas atividades em sala, assim como ministrar aulas, ou seja, eles parecem perceber a importância da imersão na escola-campo para conhecer a realidade do aluno e a complexidade do fazer docente.

Dessa forma, considera-se que um dos grandes diferenciais da Residência Pedagógica é o princípio de imersão dos estudantes, durante um período consecutivo, em todas as atividades desenvolvidas na escola, que lhes são designadas pelo professor e preceptor.

Considerando que a formação de professores é um dos pilares e uma das condições

imprescindíveis para valorização docente no país, a residência pedagógica aponta para um caminho promissor quando estabelece uma política de Estado que arquitete a formação de professores em sua totalidade.

Destarte, mesmo tendo consciência que as discussões sobre as Políticas de Formação de Professores ainda estão longe de serem concluídas e que muitos desafios terão que ser enfrentados nos próximos anos, tais como a lacuna na formação dos profissionais que atuam na educação superior, o desprestígio da carreira de professor, a desvalorização da profissão docente, faz sentido, assim como Marco Polo (CALVINO, 1990, p. 79), reconhecer que é necessário prosseguir descrevendo as pedras “[...] *sem pedras o arco não existe*”. Assim sendo, quem sabe consigamos universalizar e implementar o Programa Residência Pedagógica para todos os estudantes brasileiros que cursam licenciaturas e têm um sonho de um dia se tornarem “*PROFESSORES*”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 138/2002, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EdFisica.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 009/2001** - Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 26. fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1/2006** - Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso: 27. fev. 2020.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. **Edital CAPES 06/2018** que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo**. 1. ed. Brasília: SEEDF, 2014.

LEFÈVRE F; LEFÈVRE A. M. C. **Depoimentos e Discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: LiberLivro, 2005.

LEFÈVRE, F., LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: editora porto, 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 10. jan. 2020.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**. Madrid, n°. 350, septiembre - diciembre, sept./dic. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 20. fev. 2020.

PICONEZ, Stela C. B. (Org.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas/SP: Editora Papirus, 1991.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

CAPÍTULO 12

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR EM CRECHES NO BRASIL

Data de aceite: 01/03/2021

João Raimundo dos Santos Silva Júnior

Psicólogo e Professor da Educação Básica e Superior, Bolsista CAPES no Doutorado em Psicologia da Educação pela PUC/SP.

Clarilza Prado de Sousa

Professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP

RESUMO: O Artigo aborda as políticas públicas para a formação de professores da educação infantil em nosso país. Para isso, realiza uma pesquisa documental, realizando um recorde temporal de 1996-2019. Fica evidente a passagem do grau de escolaridade dos docentes de creches, iniciando com a qualificação no ensino fundamental, depois a técnica, em seguida a superior, e finalmente a pós-graduação. Portanto, o texto defende a tese que as políticas públicas foram essenciais para o avanço na formação docente para o magistério com bebês e crianças bem pequenas.

PALAVRAS - CHAVE: Políticas Públicas; Formação de professores; Educação Infantil.

ABSTRACT: The Article addresses public policies for the training of early childhood teachers in our country. For this, it conducts a documentary research, setting a 1996-2019 time record. It is evident that the level of education of daycare teachers is evident, starting with

the qualification in elementary school, then the technique, then the higher education, and finally the graduate course. Therefore, the text defends the thesis that public policies were essential for the advancement of teacher training for teachers with babies and very young children.

KEYWORDS: Public policy; Teacher training; Child education.

1 | INTRODUÇÃO: REFLEXÕES PRELIMINARES

No Brasil, abordar a qualificação docente para atuar na educação infantil é uma tarefa complexa e desafiadora, especialmente da fase creche. Para isso, faz-se necessário considerar que o início do atendimento de crianças (0 a 3 anos) e a formação profissional para este serviço ocorreram em momentos distintos nos estados e municípios da confederação, influenciados por um conjunto de condicionalidades com dimensões: históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira. Dessa maneira, esses fatores também interferiram na adoção de modelos ou tipos de formação para esses profissionais pelos gestores públicos a nível local, regional e nacional.

Na contemporaneidade, em sua maioria, esses professores possuem formação inicial em curso técnico e/ou superior, que apresentam matrizes curriculares organizadas em eixos formativos teóricos e práticos, que contemplam

os conhecimentos das áreas, como: filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, didática, pedagogia, avaliação e outras, direcionados ao âmbito educacional. Nesse sentido, se constituindo em uma formação generalista que visa preparar os docentes para planejar aulas, aplicar atividades pedagógicas, gerir a sala de aula e avaliar as crianças matriculadas nas unidades de ensino. Portanto, sendo um profissional polivalente em seu fazer educacional.

Historicamente, a contratação de profissionais para cuidar de bebês e crianças bem pequenas vinculadas as creches ou berçários, não exigia a comprovação da escolaridade das candidatas. Pois, no pensamento social brasileiro havia a crença que a mulher-mãe tinha o devido preparo e o perfil ideal para o serviço, uma vez que, o atendimento para essa faixa etária não tinha o intuito educacional, mas sim, assistencialista e sanitarista. Por isso, as instituições limitavam a promoção da formação das cuidadoras infantis a ciclos de palestras e cursos de curta duração voltados a prática da higiene física, alimentação saudável, administração de medicamentos e outros (ROSEMBERG,1992).

Nessa época, a realidade brasileira evidenciava a omissão e/ou negligência secular do governo quanto a promoção e a gestão do atendimento educacional as crianças de 0 a 3 anos de idade em nosso país. Visto que, o serviço público para atender a pequena infância nas cinco regiões geográficas enfrentava diferentes situações, envolvendo: a escassez de investimento, a limitação da estrutura pública, a carência na qualificação profissional, a desvalorização dos seus profissionais, as precárias condições de trabalho, a baixa remuneração salarial, e muitas vezes, o atraso no pagamento mensal das cuidadoras. Enfim, esses problemas eram desencadeados pela ingerência federal e deficiência das políticas governamentais.

A Constituição Federal do Brasil (CFB), em 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, garantiram o direito da criança a educação integral, desde a tenra infância, sendo incumbência do Estado, da Família e da Sociedade assegurarem o seu atendimento institucional, preferencialmente no setor público. Essas leis impulsionaram as mobilizações da sociedade civil organizada pela criação de mais vagas em creches e a ampliação da rede assistencial infantil. Por conseguinte, essas reivindicações conquistaram o apoio político de alguns parlamentares, que pressionados pelos ativistas travaram enormes lutas para que o governo federal pudesse incluí-las em suas ações governamentais.

Essas legislações federais também contribuíram para que o Ministério da Educação elaborasse a Política Nacional de Educação Infantil, em 1994, visando a melhoria e a expansão dos serviços educacionais as crianças de 0 a 6 anos de idade. O documento dentre os seus 7 princípios gerais, dedicava o sexto para a qualificação docente: “Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação” (BRASIL, 1994, p.16). Desse modo, já havia indícios de uma preocupação acerca da formação docente para atuar como educador nas creches.

Essa realidade foi consolidada, quando o governo federal ao sancionar a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio do Decreto nº 9.394/96, reestruturou o sistema educacional brasileiro e estabeleceu normas obrigatórias para a promoção da formação inicial e continuada aos professores. Paulatinamente, a partir dessa legislação passou-se a exigir a qualificação docente, a nível técnico ou superior para atuar no magistério nas primeiras etapas da educação básica, cito: educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, tal exigência tentava garantir uma formação mínima com um viés pedagógico, para aqueles que almejassem seguir a carreira docente nesses segmentos de ensino.

Atualmente, a Resolução nº 2, de 2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que preconiza em seu Art.2º:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 02)

A resolução supracitada também instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Este documento trouxe em seu caput, 10 competências gerais docentes e 12 competências específicas distribuídas em três eixos, sendo: conhecimento, prática e o engajamento profissional, a serem apropriadas pelo professorado durante a sua qualificação profissional. Nessa perspectiva, a formação inicial dos docentes para atuar em creches e pré-escolas não se diferencia dos seus pares dos anos iniciais do ensino fundamental, assim como, deve ser pautada para atender as prerrogativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionada em 2018.

A distinção na qualificação dos professores para os segmentos de ensino citados, ocorre durante a formação continuada realizada por meio de cursos de curta duração, aperfeiçoamentos e pós-graduações (*lato e stricto sensu*), sendo disponibilizados por instituições de ensino públicas e particulares. Entretanto, essa realidade formativa é recente para os educadores que trabalhavam em creches, uma vez que, segundo Nunes, Corsino & Didonet (2011), eles estavam sob a jurisdição do antigo Ministério da Assistência Social, o que lhes suscitavam um tratamento diferenciado dos demais profissionais da educação. Contudo, a inclusão da educação infantil no sistema educacional possibilitou a sua preparação para o exercício da docência com bebês e crianças bem pequenas.

A partir desse contexto educacional, a proposta deste trabalho se consistiu em descrever as políticas públicas voltadas a qualificação docente, implantadas pelo governo brasileiro nas últimas décadas, e seus possíveis impactos na formação inicial e continuada de professores que atuam na fase creche da educação infantil. Para isso, realizou-se um

recorte temporal, que compreendeu 1996 até 2019, considerando que nesse período ocorreu a incorporação do segmento infantil a educação básica, sendo atribuída a responsabilidade aos municípios, os quais deveriam reservar parte de suas finanças para a sua promoção nas redes públicas de ensino local.

O trabalho se constituiu em uma pesquisa documental, orientada pela epistemologia qualitativa, dentro de um enfoque descritivo. Inicialmente, os pesquisadores selecionaram as fontes a serem utilizadas, as quais foram: os documentos e os sites oficiais das autarquias governamentais. Esse procedimento técnico-metodológico visava a coleta de informações confiáveis e fidedignas a realidade educacional brasileira, evitando dados distorcidos ou duvidosos que inviabilizassem o estudo. Segundo Gil (2010) a pesquisa impõe ao pesquisador o compromisso ético, técnico e científico para a produção e disseminação do conhecimento sobre o fenômeno ou objeto investigado.

O *corpus* qualitativo do estudo foi submetido ao método análise de conteúdo esboçado por Franco (2012), perfazendo três etapas: a) a pré-análise caracterizada pela organização e leitura prévia dos materiais bibliográficos obtidos; b) a exploração do material reunido consistindo na categorização e sequenciamento das informações; e a última c) o tratamento e a interpretação dos dados, que resultaram no agrupamento dos achados e sua confrontação com a literatura da área de formação docente para a educação básica, especialmente da educação infantil.

Enquanto, os dados quantitativos obtidos pelo trabalho foram retirados das sinopses dos censos escolares de: 1999, 2003, 2007, 2011, 2015 e 2019 executados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Devido ao período analisado ser longo e a objetividade do trabalho resolvemos adotar a exibição de dados em um intervalo de quatro em quatro anos. Em seguida, identificamos algumas particularidades formativas entre os anos, por isso dividimos em dois grupos: o primeiro (1999-2007), que engloba o decênio após a publicação LDBEN; e o último (2011-2019), envolve a segunda década posterior a promulgação da mencionada legislação.

2 | A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS AVANÇOS OU RETROCESSOS NO BRASIL

Nos dados estatísticos oficiais sobre a docência em creches apresentados pelos Censos Escolares entre 1999¹ a 2007, realizados pelos INEP, exposto na tabela 1. Nela podemos observar que houve um crescimento ininterrupto da contratação de professores, de 48.284 para 74.765, e finalmente 98.153. A rede pública, especificamente a municipal foi a que mais admitiu educadores para o exercício do magistério nesta fase da educação infantil, acompanhada da rede privada de ensino. Essa situação foi suscitada pela legislação educacional ao incumbir os municípios em promover e ampliar o atendimento

¹ Os pesquisadores encontraram no site do INEP, as informações estatísticas sobre os docentes que atuavam em creches, somente a partir de 1999.

educacional de bebês e crianças bem/e pequenas (BRASIL, 1996). Mas, apesar disso, a rede educacional infantil era muito pequena diante da enorme demanda.

| Ano | Total de Docentes | Dependência Administrativa | | | | |
|------|-------------------|----------------------------|---------|----------|-----------|---------|
| | | Pública | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| 1999 | 48.284 | 29.528 | 39 | 919 | 28.570 | 18.756 |
| 2003 | 74.765 | 41.895 | 109 | 1.218 | 40.658 | 32.870 |
| 2007 | 98.153 | 60.650 | 113 | 1.130 | 59.416 | 37.771 |

Tabela 1 – Distribuição de Professores de Creches na Rede

Fonte: Site do INEP.

A LDBEN de 1996, ao reconhecer os profissionais que trabalhavam em creches e pré-escolas, como professores leigos, uma vez que, a maioria não tinha habilitação no magistério para exercer a docência, favoreceu a estes o acesso as políticas públicas e aos programas específicos para a qualificação docente. Sendo que, a maior parte, dos projetos formativos foram efetivados em regime de parceria entre as secretarias de educação (estaduais e municipais) e as instituições de ensino (pública e privada). Dessa forma, alguns educadores pertencentes as redes públicas de ensino tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental, muitos frequentarem o curso normal a nível médio e outros cursarem a formação pedagógica no ensino superior.

Esse contexto formativo também recebeu as contribuições do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), instituído em 1998. O documento apresentado pelo Ministério da Educação prestava orientações pedagógicas para nortear o atendimento educacional de bebês e de crianças na educação infantil. Por essa razão, muitas entidades de ensino técnico e superior resolveram adotar essas recomendações para balizar a construção de suas matrizes curriculares, visando preparar os professores para a realidade educacional brasileira. Para Nunes, Corsino & Didonet (2011), não havia a obrigatoriedade para seguir as orientações, mas os professores ao utilizá-las como subsídio, eles sentiam-se mais seguros e confiantes para realizar suas práxis docentes em creches e pré-escolas.

A elevação do nível da escolaridade do professorado da creche ocorreu gradativamente, como divulgado na tabela 2. Primeiramente, constatamos que o número de docentes com ensino fundamental incompleto sofreu uma queda expressiva, 4.876 para 2.985, seguido por seu desaparecimento. Concomitantemente, no quantitativo de professores com ensino fundamental completo sucedeu uma diminuição drástica e progressiva, 7.168 para 2.907. Conseqüentemente, o índice de educadores com curso médio apresentou um aumento significativo 31.607 para 52.996, mas acompanhado de uma estagnação em 2007, de 53.056. Desse modo, para Gatti (2010) podemos atribuir a

melhoria na qualificação docente, sendo decorrente das políticas públicas governamentais.

| Ano | Total de Docentes | Ensino Fundamental | | Ensino Médio | Ensino Superior | Pós-Graduação |
|------|-------------------|--------------------|----------|--------------|-----------------|---------------|
| | | Incompleto | Completo | | | |
| 1999 | 48.284 | 4.876 | 7.168 | 31.607 | 4.633 | _____ |
| 2003 | 74.765 | 2.985 | 5.571 | 52.996 | 13.213 | _____ |
| 2007 | 98.153 | _____ | 2.907 | 53.056 | 42.190 | 11.529 |

Tabela 2 – Nível de Escolaridade dos Professores de Creches no Brasil

Fonte: Site do INEP.

Essa realidade na qualificação docente de ensino fundamental incompleto para o ensino médio-técnico foi desencadeada por inúmeros fatores. Por um lado, pelas políticas públicas voltadas para a formação docente que impuseram aos governos municipais e estaduais a responsabilidade de promover a promoção da formação inicial e continuada aos professores integrados as suas redes. Por outro, as legislações educacionais inviabilizavam a contratação de pessoas sem a habilitação no magistério para assumir como docentes nas creches. Dessa maneira, tanto as legislações educacionais quanto as políticas públicas foram essenciais para essa mudança na educação infantil.

Durante o período, a qualificação docente a nível superior também manifestou um aumento considerável, como divulgado na tabela 2. Em 1999, tínhamos 4.633 graduados, triplicando para 13.213, depois para 42.190, correspondendo a 40% do professorado em 2007. No que tange nível de pós-graduação, não encontramos dados na base do INEP dos anos analisados de 1999 e 2003 para compararmos, mas em 2007, o censo escolar apresentou as seguintes informações: 11.315 especialistas, 195 mestres e 19 doutores atuando em creches. Dessa maneira, as políticas públicas apresentavam seus impactos positivos na qualificação docente.

Esse contexto educacional também foi favorecido pelas políticas públicas educacionais para a expansão e o acesso à educação superior em nosso país. O Decreto Federal nº 2.306, de 1997, regulamentou dentre outras providências para o mencionado segmento, a: flexibilização da organização acadêmica, facilitação do credenciamento institucional e a pluralidade da forma de ingresso nos cursos de graduação. Essa realidade jurídica desencadeou a proliferação de entidades acadêmicas, a criação de novos cursos universitários e o aumento de vagas na formação superior, principalmente no setor privado (BARREYRO, 2008). Desse modo, gradativamente o ensino superior tornou-se presente em regiões longínquas do território brasileiro.

A partir do Decreto Federal nº 3.276, de 1999, que instituiu a qualificação profissional no ensino universitário para assumir a docência na educação básica, em seu Art.3, “§

2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores” (Redação alterada pelo Decreto nº 3.554, de 2000). Essa realidade acenava para a passagem da formação inicial docente de nível médio-técnico para a superior em nosso país, inclusive para aqueles que trabalhavam em creches ou instituições similares.

A promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), por intermédio do Decreto Lei nº 10.172/2001, para o decênio 2001-2011, assegurou a política governamental de valorização dos professores da educação básica. Pois, reforçava a necessidade de ações conjuntas entre a União, os Estados e os Municípios para investir financeiramente na formação inicial e continuada de docentes, especialmente das creches e pré-escolas, garantir as condições adequadas de trabalho, reservar tempo destinado ao planejamento pedagógico, prover salário condigno, estruturar a carreira docente e contratar professores para o magistério público, via concurso. Portanto, este cenário propiciou enormes avanços no segmento infantil.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com período de vigência de 2007 a 2020, incentivou financeiramente os municípios brasileiros a investirem na melhoria de suas redes públicas de ensino e na contratação e valorização dos professores da educação básica, inclusive daqueles que atuavam em creches e pré-escolas. Essa situação econômica, salientam Kramer, Toledo & Barros (2014), favoreceu a ampliação do atendimento educativo para os bebês e crianças bem/e pequenas em nosso país.

Essa realidade foi revelada pelos dados estatísticos dos censos escolares das creches, efetivados pelo INEP, entre 2011 a 2019, como descrito na tabela 3. Durante o período, constatamos que paulatinamente o número de professores contratados triplicou, de 164.997 para 246.571, e por fim 312.615, sendo que a rede pública se sobressaía frente a privada, nos processos admissionais. No setor público, esses profissionais estavam vinculados: primeiro, as redes municipais de ensino; segundo, as redes estaduais de ensino; e por último, a rede federal de ensino. Contudo, esse crescimento expressivo foi motivado pelas políticas públicas aplicadas e coordenadas pelo governo federal.

| Ano | Total de Docentes | Dependência Administrativa | | | | |
|------|-------------------|----------------------------|---------|----------|-----------|---------|
| | | Pública | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| 2011 | 164.997 | 101.263 | 178 | 884 | 100.207 | 64.217 |
| 2015 | 246.571 | 157.649 | 154 | 571 | 156.933 | 89.784 |
| 2019 | 312.615 | 201.155 | 132 | 515 | 200.514 | 112.259 |

Tabela 3 – Distribuição de Professores de Creches

Fonte: Site do INEP.

Esse contexto educacional teve a colaboração do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), implantado pela Resolução nº 6, de 2007, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE), que disponibilizou recursos financeiros aos municípios para a construção de creches ou pré-escolas e a compra de mobiliários e equipamentos para as suas unidades de ensino. Conseqüentemente, essa situação favoreceu a contratação de professores, uma vez que, ocorreu o aumento gradual da cobertura no atendimento educacional de bebês e crianças bem/e pequenas.

A segunda década, após a promulgação da atual LDBEN, para a creche foi marcada pela consolidação da formação docente, a nível superior, como apresentado na tabela 4. Pois, o índice de professores com ensino fundamental reduziu de 2.656, para 1.807. O quantitativo de docentes com ensino médio completo oscilou entre 77.251 a 76.852. Mas o percentual de profissionais com ensino superior aumentou drasticamente de 85.090, dobrou para 152.144, e depois para 233.956 graduados, correspondendo por mais de 70% da qualificação dos professores no ano de 2019. Dessa forma, frisa Gatti (2010) as legislações educacionais e as políticas públicas educacionais foram relevantes para a evolução deste processo formativo docente na educação infantil.

| Ano | Total de Docentes | Ensino Fundamental | Ensino Médio | Ensino Superior | Pós-Graduação | | |
|------|-------------------|--------------------|--------------|-----------------|---------------|----------|-----------|
| | | | | | Lato sensu | Mestrado | Doutorado |
| 2011 | 164.997 | 2.656 | 77.251 | 85.090 | 28.253 | 381 | 49 |
| 2015 | 246.571 | 1.753 | 92.674 | 152.144 | 57.069 | 727 | 92 |
| 2019 | 312.615 | 1.807 | 76.852 | 233.956 | 98.431 | 1.305 | 144 |

Tabela 4 – Nível de Escolaridade dos Professores de Creches no Brasil

Fonte: Site do INEP.

Durante esse período, a formação docente para a creche, a nível de pós-graduação foi também expressiva, como exposto na tabela 4. O número de professores portadores de

cursos de Especialização cresceu progressivamente, de 28.255, para 57.069, alcançado o patamar de 98.431 no ano de 2019. Os de docentes com curso de Mestrado apresentou um leve aumento de 381, para 727, e finalmente 1.305. Os profissionais com curso de Doutorado ascenderam de 49 para 144 em toda rede brasileira. Portanto, esse momento educacional é inédito e singular na educação em nosso país, no que se refere a formação continuada dos profissionais ligados ao magistério em creches.

Esse contexto educacional foi suscitado pelo novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 2014, que reforçou a necessidade da qualificação docente para o exercício do magistério na educação básica, estabeleceu a formação inicial em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área pedagógica ou disciplinares. Enquanto, a formação continuada, incentivou a participação de professores em curso de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), dentro de seus respectivos campos de atuação. Assim como, preconizou a adoção de políticas públicas de valorização dos profissionais da educação e da implantação de plano de carreira e remunerações salariais condizentes a função. Sendo que, essas diretrizes repercutiram nos planos governamentais de educação nas esferas: estaduais e municipais.

As políticas públicas afirmativas e programas educacionais de acesso ao ensino superior, direcionados aos estudantes do segmento pobre, também colaboraram para o alcance dessa realidade. Em 2001, a Lei nº 10.260, criou o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Depois, em 2005, a Lei nº 11.096, estabeleceu o Programa Universidade para Todos (ProUni). Mais tarde, em 2012, a Lei 12.711, instituiu o Sistema de Cotas. Os dois primeiros viabilizavam o pagamento das mensalidades para que os jovens pudessem ingressar em uma instituição de ensino privada. O último redimensionava a distribuição de vagas nos exames seletivos das entidades públicas para discentes oriundos das escolas públicas e privadas, assim como, por questões de raça/etnia.

Esse contexto educacional favoreceu aos jovens estudantes egressos do ensino médio, especialmente os oriundos das camadas pobres, acessarem a formação superior. Comumente, frisam Gatti, Barreto & André (2011) eles escolhiam frequentar os cursos de formação de professores, seja em instituições públicas ou privadas, devido o custo-benefício que era compatível com a renda socioeconômica de sua família. A conclusão da qualificação docente garantia a eles a possibilidade de participarem de processos seletivos e assumirem vagas de trabalhos como professores na educação básica, inclusive em creches. Dessa maneira, poderiam obter seu próprio sustento e do seu grupo familiar.

Nas últimas décadas, a facilidade em acessar o ensino universitário e os avanços tecnológicos têm contribuídos para a formação docente. Os cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*) estão sendo disponibilizados em várias regiões brasileiras, por intermédio de instituições públicas e privadas, na modalidade: presencial e a distância. Algumas secretarias educacionais (estaduais e municipais) têm oferecido a formação

continuada, a nível de especialização aos professores pertencentes as suas redes de ensino, beneficiando os docentes que atuam em suas creches. Desse modo, enfatizam Kramer, Toledo & Barros (2014) a qualificação permanente tem possibilitado aos educadores o constante aperfeiçoamento em suas práxis profissionais.

Nos cursos de formação inicial e continuada os professores têm a possibilidade de se apropriarem de habilidades e competências profissionais para atuar no magistério na educação infantil. Tais cursos devem ser efetivados a partir das prerrogativas estabelecidas pela BNC-Formação de 2019, sem desconsiderar os princípios e fundamentos educacionais instituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2009, e as competências gerais da educação básica e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento fixados pela BNCC, em 2018. Desse modo, espera-se que o docente tenha uma qualificação sólida para atuar em creches e pré-escolas.

Nessa perspectiva, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria nº 38, de 2018, instituiu o Programa de Residência Pedagógica, inserida no âmbito da política de formação de professores. A iniciativa viabiliza bolsas de estudo a licenciandos interessados em seguir a carreira no magistério, selecionados a partir de um exame institucional, em vivenciar e experienciar à docência na educação básica, inclusive na educação infantil. Sendo que, suas atividades são supervisionadas por dois profissionais: um professor local e outro de sua instituição de origem. Entretanto, o mencionado programa possui limitação orçamentária e disponibiliza poucas vagas.

Hoje, a formação de professores para exercer a docência em creches é uma realidade brasileira, tanto mulheres quanto homens, podem cursar a licenciatura em pedagogia e ingressar a carreira do magistério na educação infantil, em instituições públicas ou privadas espalhadas em todo o território nacional. No entanto, como mostram os Censos Escolares realizados pelo INEP (2011; 2015; 2019) ainda existem professores leigos na rede que precisam do suporte das políticas públicas para se apropriarem da formação adequada e exigida pela legislação educacional. Assim como, necessitamos estar alertas para combatermos eventuais mudanças que sinalizem retrocessos na formação inicial e continuada de docentes para atuar no segmento infantil.

3 | CONSIDERAÇÕES PERTINENTES

No Brasil, as políticas governamentais e os programas educacionais voltados para a formação inicial e continuada de professores foram de suma relevância para a qualificação dos docentes da educação infantil, especialmente daqueles que atuavam em creches. Inicialmente, eles possibilitaram que professores leigos pertencentes as redes públicas pudessem concluir o ensino fundamental, e acessarem o ensino médio habilitando-se no magistério. Em seguida, viabilizaram a frequência desses profissionais em cursos

de licenciaturas. Desse modo, essas ações do governo (federal, estadual e municipal) corroboraram um grande avanço no segmento infantil.

As políticas públicas e os programas formativos não foram criados e implantados somente pela vontade dos gestores das esferas governamentais, mas também pela luta constante e persistente da sociedade civil organizada, pesquisadores e técnicos educacionais, que durante décadas enfrentaram grandes embates com as forças políticas, fizeram pressão e articularam estratégias para implementação de ações para a melhoria na educação infantil, principalmente no âmbito de creches. Dessa maneira, essas conquistas favoreceram enormes progressos na formação inicial em nosso país.

As políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores da educação infantil sofrem constantemente um processo de (des)continuidade na esfera municipal. Pois, geralmente, quando um gestor público assume o executivo, e seu partido político possui ideologia diferente da gestão anterior, as ações estratégicas adotadas para a promoção da formação inicial e continuada dos docentes de suas redes de ensino são reconfiguradas, às vezes, drasticamente, mas quanto este compartilha de ideologia semelhante, comumente as estratégias adotadas permanecem ou sofrem poucas alterações.

A formação de professores da educação infantil, principalmente daqueles que exerciam o magistério em creches públicas, evidenciam três etapas de qualificação, sendo: na primeira, ocorreu a escolaridade de professores leigos ao ensino médio-técnico; na segunda, incidiu a elevação da formação técnica a superior, com a conclusão dos cursos de licenciaturas; e na última, a mais recente, o ingresso em curso de especialização, mestrado e doutorado em instituições acadêmicas brasileiras ou estrangeiras. Dessa forma, percebemos uma passagem de formação docente, inicialmente da leiga para a técnica, e desta para a universitária.

As políticas públicas de acesso, permanência e conclusão do ensino superior suscitada pelo governo federal cooperou para a qualificação docente, inclusive para o segmento infantil. Uma vez que, jovens advindos das camadas pobres finalistas do ensino médio, foram beneficiados por essas ações governamentais e puderam acessar a formação superior, muitos deles devido ao custo-benefício optaram pelos cursos de formação de professores. Dessa maneira, quando formados tiveram a oportunidade, por meio de concursos públicos e/ou processos seletivos a ingressarem no magistério, inclusive na educação infantil.

As políticas públicas e os programas citados neste trabalho corroboraram de forma diferente para a qualificação docente para a educação infantil, especialmente para a creche. Enquanto uns estavam direcionados a formação inicial e continuada de professores, outros estavam voltados para o acesso, a permanência e a conclusão do ensino universitário. Conseqüentemente, eles convergiram direta ou indiretamente para a melhoria na qualificação dos profissionais de educação. Dessa forma, faz-se necessário

continuar a fomentação de pesquisas centradas nas análises pormenorizadas de cada um deles e seus impactos individuais para o âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República; Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mar. 2020.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 de abr. 2020

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 08 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 20 de fev. 2020.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 de ago. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 006 de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. Brasília: CD/FNDE, 2007.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 de ago. 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 de set.

2020.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 1999**. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2003**. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2007**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2011**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 ago. 2020.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 ago. 2020.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 ago. 2020.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série de Pesquisa, Vol. 6)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges; BARROS, Camila. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 11-36, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a02.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO/MEC/SEB/Fundação Orsa, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/979>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBSERVANDO A ROTINA EM UM CEMEI NO MUNICÍPIO DE GURUPI

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 01/02/2021

Tatiana de Melo da Silva Teodoro

Universidade de Gurupi UnirG – Pedagogia
Gurupi TO
<http://lattes.cnpq.br/2372745692429002>

Maria Leci de Bessa Mattos

Universidade de Gurupi UnirG – Pedagogia
Gurupi TO
<http://lattes.cnpq.br/9651151294534410>

RESUMO: A BNCC da Educação Infantil em dois campos de experiências cita a respeito do corpo como possibilidade de interações e relações consigo e com os outros com possibilidades de adotar hábitos relacionados à higiene. Este trabalho objetivou analisar e desenvolver o hábito do cuidado pessoal garantindo a promoção de saúde. A metodologia desenvolvida foi a pesquisa estruturada sendo sua base descritiva, de cunho qualitativo por meio de: ação-reflexão, na qual, se observava e analisava as ações do cotidiano a luz dos teóricos, com momentos de diálogos e discussões com a professora supervisora e colegas do estágio. A vivência ocorreu no estágio supervisionado em Educação Infantil, do curso de Pedagogia, em um CEMEI, na turma do maternal, no município de Gurupi TO. A análise apontou que ao longo das regências ocorreu a evolução no comportamento das crianças quanto ao ato de lavar as mãos e escovar os dentes. Apresentavam interesse em fazer corretamente

e auxiliar os colegas. Conclui apontando como relevante que a gestão escolar adote como meta de planejamento educacional, em suas rotinas, do hábito básico de lavar as mãos e escovar os dentes, de forma monitorada e avaliativa no momento de sua execução.

PALAVRAS - CHAVE: Higiene. Rotina. Educação infantil.

CHILDHOOD EDUCATION: THE EXPERIENCE OF INTERNSHIP OBSERVING THE ROUTINE IN A CEMEI IN THE MUNICIPALITY OF GURUPI

ABSTRACT: The BNCC of Early Childhood Education in two fields of experience mentions about the body as the possibility of interactions and relationships with itself and with others with the possibility of adopting habits related to hygiene. This work aimed to analyze and develop the habit of personal care ensuring health promotion. The methodology developed was structured research being its descriptive basis, of qualitative nature through: action-reflection, in which, the daily actions were observed and analyzed in the light of theorists, with moments of dialogues and discussions with the supervising teacher and internship colleagues. The experience took place in the supervised internship in Early Childhood Education, in the Pedagogy course, at a CEMEI, in the kindergarten class, in the municipality of Gurupi TO. The analysis showed that throughout the regency there was an evolution in the children's behavior regarding the act of washing hands and brushing teeth. They were interested in doing it correctly and helping their colleagues. It concludes by pointing out how relevant that

school management adopts as a goal of educational planning, in their routines, the basic habit of washing hands and brushing teeth, in a monitored and evaluative way at the time of its execution.

KEYWORDS: Hygiene. Routine. Child education.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a partir das observações participativas e regências durante o estágio supervisionado de educação infantil em turma de maternal em um Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI o processo da rotina com as crianças e a relação com o próprio corpo e do outro, em relação aos hábitos e práticas de higiene.

A BNCC em dois campos de experiências cita a respeito do corpo como possibilidade de interações e relações consigo e com os outros com possibilidades de adotar hábitos relacionados à higiene.

Nesse sentido o referido estágio e estudo tiveram como objetivo analisar e desenvolver o hábito do cuidado pessoal garantindo a promoção de saúde.

Baseado nos campos de experiências, corpo, gestos e movimentos, da BNCC da Educação Infantil há possibilidade de utilizar diferentes linguagens para que as crianças conheçam e reconheçam seu corpo, de maneira lúdica, as funções corporais. (BRASIL, 2018).

Para o Ministério da Saúde, BRASIL (2008 *apud* JAEGER, 2012, p.9) “ter mãos limpas é um direito e um dever” e a escola é o espaço privilegiado para promover ações em saúde, para ensinar hábitos de higiene através de ações educativas, para promover práticas sociais de saúde.

O desafio consistirá em responder sobre a necessidade de sensibilização da gestão escolar para implementação das orientações e acompanhamento dos cuidados higiênicos (especificamente as lavagens de mãos e escovação dentária) na rotina dos alunos.

Vários autores como Castro e Mello (2009), Rocha (2003) e Jaeger (2012) concordam com o ensino da higiene desde a educação infantil como hábito para o bem estar e saúde de todos. E os documentos como a diretrizes (2010) e a base nacional comum curricular (2018) apresentam caminhos para o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças e do currículo da Educação Infantil.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

Segundo a Base Nacional Comum Curricular “na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão.” (BRASIL, 2018, p. 37).

No mesmo sentido Castro e Mello (2009) dizem que “a educação e a saúde têm trilhado

caminhos convergentes que visam contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento físico saudável dos indivíduos”. (CASTRO; MELLO 2009, p.35).

Portanto é possível verificar que a educação como a saúde contribui tanto para a aprendizagem como para o desenvolvimento do ser humano. Para a UNICEF (2010 *apud* JAEGER, 2012, p. 10) “lavar as mãos com sabão representa um dos pilares da saúde pública e é uma “vacina” barata e disponível para todos”.

É sabedor que modelar, enfim, a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardem a infância de debilidade e das moléstias, vem sendo uma das metas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) de reduzir a mortalidade infantil e para o seu cumprimento é fundamental fomentar a cultura de higienização das mãos.

Diante dessa extraordinária possibilidade de modelamento oferecida pela maleabilidade da infância, Dr. Almeida Junior indagaria:

Como admitir que a escola primária continuasse a responder pelo silêncio aos apelos dos higienistas? Como admitir que dotada de tamanho poder, ela continuasse arraigada a velhas concepções e limitada, na sua atuação, em função de inadequados programas, obsoletos métodos e processos de ensino e da insuficiente formação de professores? Como admitir, enfim, que a sua contribuição para a obra de regeneração da população fosse praticamente nula? (ROCHA, 2003, p.45).

Nesse sentido, “o ato de lavar as mãos é um desafio mundial, pois pretende transformar a lavagem das mãos em um comportamento de rotina que deve ser realizado nas escolas, comunidades e nas casas de todas as pessoas, em qualquer lugar do mundo”. (JAEGER, 2012, p.9).

Portanto, “eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutarres, desde a mais tenra idade. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças”. (ROCHA, 2003, p.40).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou, em 2008 o Dia Mundial de Lavar as Mãos, endossado por diversos governos, instituições internacionais, organizações da sociedade civil, ONGs, empresas privadas entre outros. Comemorado no dia 15 de outubro, o Dia Mundial de Lavar as Mãos, é um evento que acontece em diversos países e tem por objetivo ressaltar a importância de higienizar as mãos para prevenir doenças transmitidas por micróbios, vírus bactérias.

Na BNCC no campo de experiências, o eu, o outro e o nós apresenta nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 05 o seguinte:

Para as crianças de zero a 1 ano e 6 meses (EI01EO05)

Reconhecer as sensações de seu corpo em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.

Ainda para as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (EI02EO05)

Habituar-se a práticas de cuidado com o corpo, desenvolvendo noções de bem-estar.

E para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (EI03EO05) .

Adotar hábitos de autocuidado, valorizando atitudes relacionadas a higiene, alimentação, conforto e cuidados com a aparência.

(BRASIL, 2018, p. 40).

E no campo de experiências, corpo, gesto e movimentos apresenta nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 04 o seguinte:

Para as crianças de zero a 1 ano e 6 meses (EI01CG04).

Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.

Ainda para as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (EI02CG04).

Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.

E para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (EI03CG04).

Demonstrar valorização das características de seu corpo, nas diversas atividades das quais participa e em momentos de cuidado de si e do outro. (BRASIL, 2018, p. 42).

No documento das Diretrizes Curriculares Nacionais menciona que as práticas pedagógicas da Educação Infantil precisam basear nos eixos norteadores das interações e brincadeiras, a fim de garantir experiências que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”. (BRASIL, 2010, p. 28).

3 | METODOLOGIA

Pesquisa estruturada sendo sua base descritiva, de cunho qualitativo por meio de: ação-reflexão, na qual, se observava e analisava as ações do cotidiano a luz dos teóricos, com momentos de diálogos e discussões com a professora supervisora e colegas do estágio.

Ocorreu em centro municipal de educação infantil, na turma do maternal 2, de turno matutino, durante os meses de março a maio, composta por uma professora regente, uma

auxiliar e uma acompanhante para atendimento especial, a sala era composta por vinte alunos, sendo nove meninas e onze meninos e com faixa etária de 3 a 4 anos. Sendo que nessa turma constava um aluno portador de deficiência motora, visual e auditiva.

A pesquisa bibliográfica fundamentou no estudo em normas descritas pela Organização Mundial de Saúde, Ministério da Saúde, Fundo para Nações Unidas para Infância (UNICEF), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Apesquisa de campo ocorreu em três momentos, sendo três observações participantes em sala de aula para conhecer a escola, os alunos, organização da sala, formação das professoras, rotina da aula, matérias didáticos, métodos de ensino, no segundo momento, o planejamento coletivo e terceiro momento, de execução das seis regências, selecionava os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem ministrados elaborava o plano de aula e executava semanalmente e registrava as ocorrências da aula.

Nas regências foram trabalhados os campos de conhecimentos: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos. (BRASIL, 2018).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O CEMEI referido constitui em um estabelecimento de educação infantil localizado em um bairro de periferia, na qual a maioria das famílias pertence à classe C. Sua estrutura é boa, com amplo espaço, salas e espaços adequados para o desempenho das atividades.

A turma do maternal é composta de nove meninas e onze meninos, em faixa etária de 3 a 4 anos. São alunos que apresentam bom comportamento com as professoras e colegas, dentro do estimado para essa faixa etária.

As professoras têm formação em Pedagogia e demonstraram um bom relacionamento junto aos alunos. A acompanhante do aluno com necessidades especiais é muito paciente e gentil no seu tratamento com o aluno.

O aluno referido no paragrafo acima utiliza a sala de recurso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola pública em frente. Este aluno é muito bem acolhido pelos colegas e equipe geral do CEMEI. Obtém o respeito dos colegas de turma e interagem bem entre si.

A turma teve uma participação atuante nas atividades executadas, percebe-se que necessitavam desde as primeiras observações e regências em desenvolver atividades de coordenação motora porque se constatou dificuldades nas pinturas, em brincadeiras, direcionamentos e lateralidade.

O notório é o que se tornou como finalidade desse artigo reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso; adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência; coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus

interesses e necessidades em situações diversas.

Como foi dito, os professores da Lab School solucionaram o problema da lavagem de mãos, antes do lanche, recebendo as crianças já na porta com frasco de sabonete líquido. (DEVRIES; ZAN, 1998, p.252).

Nesse sentido em três regências foram dedicadas nas orientações e reforços dos atos de lavar as mãos e escovar os dentes.

A metodologia das regências abordou a definição da composição da boca com linguagem acessível para as crianças e a importância da escovação bucal para saúde, com a utilização do recurso confeccionado pelas acadêmicas de pedagogia, esclarecendo a importância e necessidade de economizar a água; como distribuir o creme dental na escova, como escovar os dentes e limpar a língua.

Para a higienização das mãos validou-se do mesmo procedimento, porém o recurso de apoio foi uma luva de procedimento, água e sabão.

Após os procedimentos de orientação teórica e prática, os alunos executaram os atos de higienização. E cada regência subsequente executava-se um reforço teórico e observações das práticas higiênicas realizadas pelas crianças.

Essa prática metodológica aplicada foi desenvolvida de forma lúdica, com brincadeiras, assegurando que a criança fosse sujeito ativo do processo de aprendizagem. Pois de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são:

as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2018, p. 33).

Segundo Rocha (2003, p.46), tais “princípios, enunciados numa sequência que corresponde ao caminho que a criança deveria percorrer na aquisição dos hábitos higiênicos, são: a imitação, a obediência, o amor-próprio e, por último, o raciocínio”.

Evidenciou ao longo das regências a evolução no comportamento das crianças quanto ao ato de lavar as mãos e escovar os dentes. Apresentavam interesse em fazer corretamente e auxiliar os colegas. Quando questionados de como fazer, os alunos demonstravam o incorreto, informando de como fazer corretamente.

Castro e Mello (2009) lembram alguns autores como (ALMAS et al., 2003; VASCONCELLOS; PORDEUS; PAIVA, 2001) que retratam a escola como ambiente favorável para o desenvolvimento de programas de saúde, pois agrupa crianças em idades que favorecem a assimilação de medidas preventivas, como hábitos de higiene bucal e dieta, que são formados na infância.

Entre os resultados obtidos, destaca a deficiência da execução dos procedimentos de higienização das crianças na rotina escolar. Evidenciando a prática incorreta, e em alguns momentos, a inexistência da orientação e acompanhamento na conduta dos

cuidados higiênicos dos alunos pelos professores e pela gestão escolar.

O desafio consistirá em responder sobre a necessidade de sensibilização da gestão escolar para implementação das orientações e acompanhamento dos cuidados higiênicos (especificamente as lavagens de mãos e escovação dentária) na rotina dos alunos.

A BNCC em seu campo de experiência, corpo, gestos e movimentos diz que:

a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. (BRASIL, 2018, p. 37).

As fotos abaixo apresentam alguns dos momentos da aula a respeito da escovação dos dentes.



Imagem 1: uso da escovação corretamente

Fonte: arquivo pessoal da estagiária.

Os materiais didáticos foram confeccionados pela estagiaria para facilitar a explicação do conteúdo.



Imagem 2: materiais didáticos (boca e escova)

Fonte: arquivo pessoal da estagiária.

Nas regências usavam materiais concretos onde as crianças observavam, manuseava e passavam a executar a escovação.



Imagem 3: explicação com auxílio das crianças

Fonte: arquivo pessoal da estagiária.

A partir do exposto, percebe-se a necessidade de reunir saberes e práticas voltadas para construção de atos e percepções acerca da saúde bucal por parte de todos os atores envolvidos, profissionais da saúde e educação, nessa busca incessante pela valorização da qualidade de vida. (CASTRO; MELLO, 2009).

Para ensinar a lavar as mãos de forma correta foi utilizada uma luva como mão. As crianças podiam pegar a “mão” passar sabão e lavar. Nessa ação as crianças demonstraram

que aprenderam inclusive atuando em outros espaços além da escola, como em casa e na igreja, como foi relatado por meio de vídeo gravado mostrando uma criança a maneira que passou a adotar para lavar as mãos conforme havia aprendido na aula.

Reflexões em torno das DCNEI e da BNCC foram usadas para compreender a complexidade da prática vivenciada no CEMEI quando se tem uma rotina cheia de atividades a serem cumpridas e restam pouco tempo e espaço adequado para a execução de práticas para higiene em vários momentos do mesmo dia.

Da mesma maneira, recorreu-se a pressupostos teóricos em que afirmam a importância do trabalho conjunto educação e saúde, as ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar necessitam ocorrer permanentemente, como hábito diário, e não apenas de maneira esporádica em alguma aula ou somente como ação de uma vez por turno.

Os resultados demonstraram que os centros de educação infantil trouxeram significativas melhorias e atendimento às comunidades gurupienses, no entanto, é fundamental valorizar e investir um pouco mais na prática pedagógica voltada ao desenvolvimento do bem-estar de si e do outro, a fim de alcançar os objetivos de aprendizagem previstos.

Em linhas gerais, constata-se que se habituar a prática de cuidados com o corpo e com a higiene poderá tornar como algo natural, fácil e fundamental para a saúde de todos. Uma pequena experiência no estágio verificou que conforme o ritmo e faixa etária da criança houve possibilidade de emancipação das crianças no processo participativo, prazeroso, educativo, alegre e de desenvolvimento da aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão se perfaz na percepção de que a saúde é um direito essencial ao ser humano, necessário e primordial para pleno desenvolvimento mental e físico das crianças, será relevante que a gestão escolar adote como meta de planejamento educacional em suas rotinas, o hábito básico de lavar as mãos e escovar os dentes, de forma monitorada e avaliativa no momento de sua execução.

Concluindo, observou-se ao longo do estágio que faz-se essencial a conscientização da equipe pedagógica da importância e necessidade da execução dos hábitos de cuidados pessoais das crianças com aplicação eficaz em todo seu processo, e também que o ato dos cuidados higiênicos com o corpo de si e do outro precisam ser realizados por seus professores, para que o exemplo seja a ferramenta mais eficiente.

Por fim, ficou evidente que ao propiciar condições para que as crianças aprendam desempenhando papel ativo, elas envolvem mais, busca vivenciar os desafios e sentem provocadas a resolvê-los e vivencia-los consigo e com os outros.

Finaliza-se ressaltando a importância do trabalho interdisciplinar, sugerem-se as parceiras compartilhadas entre áreas da educação e saúde para as orientações e formações

a serem realizadas com toda equipe escolar e famílias, principalmente nos campos de experiência o eu, o outro e nós e corpo, gestos e movimentos, para o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** – MEC. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Conselho Nacional de Educação. Acesso em 13/09/2020.

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

CASTRO, R. D.; MELLO, M. A. B. **Educação Infantil e Saúde Bucal**: Práticas Interdisciplinares. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 10, n. 2, p. 35-38, Out. 2009.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio – moral na escola. Tradução Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 1998. 328p.

JAEGER, Helena Maria Maciel. **Lavagem das mãos no cotidiano da escola**: Uma atitude de promoção da saúde. FIOCRUZ, Porto Alegre. 2012.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **Educação escolar e higienização da infância**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 05 de junho de 2017.

CAPÍTULO 14

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO DOCENTE

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 22/12/2020

Antonio Silva Galeno Junior

Absoulute Christian University
Araiozes - Maranhão

<http://lattes.cnpq.br/9467496894509134>

RESUMO: O presente estudo objetiva verificar a forma como está sendo utilizada as tecnologias digitais por parte do professor no exercício de suas práticas pedagógicas, o mesmo foi apresentado no VII congresso nacional de educação e posteriormente publicado em revista científica. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica foram descritas importantes contribuições de alguns autores que sintetizam os impactos positivos no uso das tecnologias digitais por parte dos docentes, além do déficit negativo de docente que não procuram adequar-se a nova realidade digital. O presente artigo alcançou os resultados de coletas de informações por meio de levantamentos e reflexões abordadas em artigos científicos e livros que tem relação direta com a temática abordada na pesquisa. Alcançou-se como resultados uma importante reflexão dos impactos que o uso das tecnologias digitais pode proporcionar nas atividades pedagógicas dos docentes que aderem à utilização dos recursos digitais como instrumento de apoio em suas abordagens metodológicas. A presente pesquisa também mostra como conclusão a importância das tecnologias digitais no processo de formação

do professor e nas práticas pedagógicas executadas tanto de forma presencial como a distância, com os levantamentos bibliográficos foi constatado nas falas de importantes autores a relevância das novas tecnologias no sistema educacional e na execução das práticas pedagógicas docentes e trouxe resultados para a presente pesquisa altamente reflexivos e importantes para a realidade atual de isolamento social por conta da covid – 19.

PALAVRAS – CHAVE: Tecnologias digitais. Formação docente. Práticas pedagógicas.

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHER'S EDUCATIONAL PRACTICES

ABSTRACT: The present study aims to verify how the digital technologies are being used by the teacher in the exercise of his pedagogical practices, the same was presented at the VII national education congress and later published in a scientific magazine. As this is a bibliographic research, important contributions by some authors have been described, which summarize the positive impacts on the use of digital technologies by teachers, in addition to the negative deficit of teachers who do not seek to adapt to the new digital reality. This article reached the results of information collections through surveys and reflections addressed in scientific articles and books that are directly related to the theme addressed in the research. The results achieved an important reflection on the impacts that the use of digital technologies can have on the pedagogical activities of teachers who adhere to the use of digital resources as a support tool in their methodological approaches. The present

research also shows as a conclusion the importance of digital technologies in the teacher training process and in the pedagogical practices performed both in person and at a distance, with the bibliographic survey it was verified in the speeches of important authors the relevance of the new technologies in the educational system and in the execution of teaching pedagogical practices and brought results for this research that are highly reflective and important for the current reality of social isolation due to covid - 19.

KEYWORDS: Digital technologies. Teacher training. Pedagogical practices.

1 | INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais têm se tornada cada vez mais essencial na execução das atividades pedagógicas dos docentes, as possibilidades de recursos disponíveis para o professor se tornam mais evidentes e concretas quando o mesmo busca utilizar os recursos digitais como ferramenta inovadora e capaz de ressignificar suas próprias práticas pedagógicas.

Na atual sociedade contemporânea onde inovar é um dos requisitos para alcançar sucesso nas atividades profissionais as novas tecnologias digitais surgem como ponto fundamental para o professor agregar novas metodologias de ensino e fortalecer seu próprio currículo formativo. Diante deste cenário é importante destacar que a formação docente é parte importante neste processo e deve ser encarado com seriedade e comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem.

A tecnologia pode mudar a dinâmica da aula e tornar o momento de aprendizagem com total interatividade entre professor e aluno, isso é resultado de toda inovação tecnológica que a própria sociedade já vem se adequando dia após dia e utilizar as tecnologias como recurso pedagógico pode ser uma peça essencial na engrenagem do conhecimento assimilado. Segundo Lima Júnior (2007, p. 67) “Nossas escolas, que visam contribuir para que os indivíduos participem ativa e criticamente da dinâmica social, podem e devem investir na nova eficiência e competência, baseadas numa lógica do virtualizante”. Basicamente o docente deve também procurar investir em sua formação tecnológica e procurar se adequar a nova realidade digital.

A presente pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre as formas de utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas do docente e o impacto que eles podem causar no processo de ensino-aprendizagem; e como objetivos específicos compreender sobre o uso das novas tecnologias digitais nas práticas pedagógicas docentes; reconhecer as novas tecnologias digitais como importante ferramenta para a pratica docente.

2 | METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, onde foram analisados dados coletados por meio de levantamentos de contribuições de importantes autores que desenvolveram suas ideias em livros e artigos científicos referente a temática desenvolvida

na presente pesquisa. De acordo com Gil (2002) uma pesquisa bibliográfica parte de algo já publicado que serve para construir o trabalho atual, esses materiais são encontrados principalmente em artigos científicos, livros e materiais disponíveis na internet.

Para compreender melhor a temática desenvolvida a pesquisa está distribuída em dois capítulos que pontuarão importantes ideias e contribuições de importantes teóricos que também falaram desta temática de pesquisa, os resultados foram alcançados através da análise descritiva das falas dos autores que foram citados na pesquisa.

No capítulo 01 aborda sobre as tecnologias digitais como recurso pedagógico do docente, no capítulo 02 mostra a formação do professor para o uso das tecnologias digitais em suas práticas docentes.

A presente pesquisa alcançou uma importante reflexão dos impactos que o uso das tecnologias digitais pode proporcionar nas atividades pedagógicas dos docentes que aderem à utilização dos recursos digitais como instrumento de apoio em suas abordagens metodológicas.

3 | AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO DOCENTE

A sociedade vem passando por mudanças devido a introdução das TICs nos diferentes seguimentos, afetando a educação de forma geral, solicitando novos profissionais para o processo de ensino/aprendizagem; que a controvérsia em torno do uso das TICs na escola e principalmente na prática pedagógica se instalou em torno das possibilidades e limitações trazidas por elas ao espaço educacional, englobando a preocupação com a qualidade da formação tecnológica do professor. Ressaltam-se muitos desafios nas escolas, referentes ao uso das tecnologias na área da educação, pois deve haver mudança na forma como são elaboradas as aulas. Neste contexto, muitas vezes, surgem preconceitos referentes ao “novo”.

Portanto, com o adequado emprego da tecnologia, o professor deverá ser o elemento fundamental nesta mudança. Trata-se de uma inovação pedagógica, que, com os recursos tecnológicos, levará o educador a ter muito mais oportunidade de compreender os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com esse conhecimento, mediar e contribuir de maneira mais efetiva nesse processo de construção do conhecimento.

Segundo Moran:

O professor agora tem que se preocupar, não só com o aluno em sala de aula, mas em organizar as pesquisas na internet, no acompanhamento das práticas no laboratório, dos projetos que serão ou estão sendo realizados e das experiências que ligam o aluno à realidade (MORAN, 2004, p. 15).

Neste sentido Moran (2000 p.30) diz que “O professor, com acesso às tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial”. A

educação pode usar como apoio a tecnologia, para que possam não só utilizar de maneira adequada os recursos das TICs, bem como estimular o raciocínio com as ferramentas oferecidas, mas para que também atuem como gestores de produtos e de soluções, empregando-as no seu cotidiano, com apoio das novas tecnologias.

Portanto, o professor precisa vencer o receio de usar as tecnologias em seu trabalho docente e terá que ser responsável por esta ruptura paradigmática a partir da mudança do próprio comportamento. Pois, somente mediante esta mudança as dificuldades aqui apresentadas e muitas outras que possam surgir serão superadas permitindo a utilização dos potenciais educativos das TIC.

Segundo Gatti et al (2009):

Apesar de todo esforço de muitos países o fato é que a grande maioria ainda não logrou “atingir os padrões necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com milhões de estudantes” Estes e outros fatos têm contribuído para o desenvolvimento de pesquisas que visem acompanhar o desenvolvimento educacional (GATTI ET AL ,2009 p.8).

Portanto, o professor diante dos novos processos de aprendizagem é desafiado a atualizar seus conhecimentos iniciais e avaliar, no contexto atual, as mudanças necessárias para inovar suas práticas educativas. Entre os autores que defendem esta ideia, Almeida (2000) vislumbra como caminho a participação em cursos de formação continuada contextualizados. Cursos estes, descritos por Libâneo (2004, p. 227), como “o prolongamento da formação inicial”.

Segundo Almeida (2000):

O professor é um investigador reflexivo da própria prática, cuja formação ocorre na práxis, favorecendo mudanças pessoais, profissionais e, por conseguinte, na prática pedagógica. A formação é contextualizada nas experiências, conhecimentos e práticas do professor, que tem a oportunidade de rever e relembrar sua prática, colocando-a como foco da própria formação”. (ALMEIDA, 2000, p.109)

No novo modelo educacional os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas. Nesse modelo, tanto a satisfação quanto os investimentos pessoais contribuem positivamente para o comprometimento. Esse modelo tem como combinação a satisfação do trabalho, a disponibilidade e atratividade de alternativas e os investimentos pessoais no atual emprego.

Segundo Demo (2005);

Parece evidente a dificuldade de transformar as tecnologias em oportunidades de aprendizagem sem a mediação do professor. Qualquer artefato técnico implantado na escola só frutifica sob a mediação do professor. Para encarar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, o educador deve impreterivelmente saber reconstruir o conhecimento e colocá-lo a serviço da

cidadania. Assim, o professor será quem saberá reconstruir conhecimento com qualidade formal e política (DEMO, 2005, p. 12).

Portanto, com o adequado emprego da tecnologia, o professor deverá ser o elemento fundamental nesta mudança. Trata-se de uma inovação pedagógica, que, com os recursos tecnológicos, levará o educador a ter muito mais oportunidade de compreender os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com esse conhecimento, mediar e contribuir de maneira mais efetiva nesse processo de construção do conhecimento.

Nos dias atuais existem diversos recursos tecnológicos que podem ser utilizados pelo professor principalmente no ensino a distância como é o caso de aplicativos e plataformas digitais é o caso por exemplo do google sala de aula, google meet, zoom e plataformas EAD, estes recursos ajudam o docente em suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento de novas metodologias e engajamento de deias inovadoras dentro de cenário tão evolutivo como é o caso da inserção à educação a distância.

Aprender a utilizar as ferramentas tecnologias de forma correta é fundamental diante de um cenário onde a maioria dos alunos já tem um contato prévio com muitas ferramentas digitais, isso basicamente é o resultado de uma sociedade que já vive conectada e já tem várias informações provindas da internet, de acordo com Behrens (2009, p.84), a escola precisar ser um local que transforme e não se deve rejeitar as tecnologias digitais como recursos nas práticas pedagógicas do docente. Nesta etapa o docente precisa superar desafios importantes que são ocasionados pelo sistema da nova era digital, portanto deve ser encarado esse cenário como uma perspectiva que é necessária uma ampla adequação e mesmo com a resistência de alguns profissionais esse processo deve acontecer naturalmente, a seguir mostra uma figura com ideias relacionadas a educação digital.

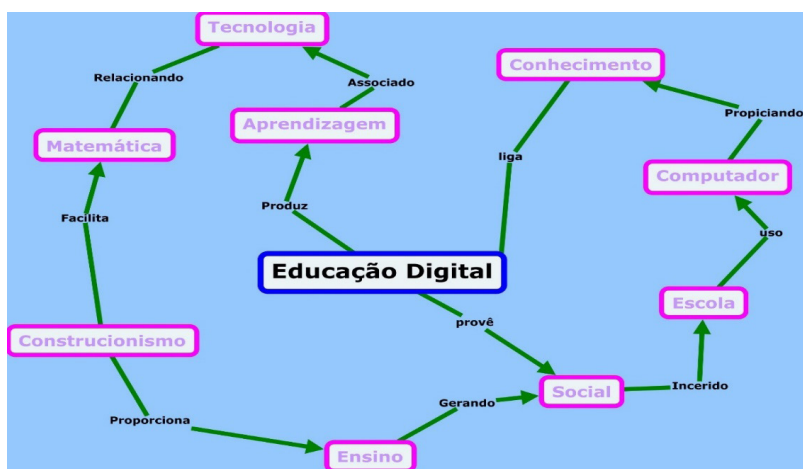


Figura 01 - Educação Digital

Fonte: <http://nteereichim-tic.pbworks.com/w/page/5522145/Taciana%20Vendruscolo>

A figura acima mostra relações que ramificam a ideia de educação digital, estas relações são importantes pois demonstram o quanto as tecnologias são essenciais no sistema educacional.

Segundo Almeida (2014):

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) são o ponto de partida para a construção de uma sociedade da informação. O avanço do acesso a essas tecnologias – sobretudo à Internet, aos dispositivos móveis e a um imenso número de aplicações baseadas nesses dispositivos – traz, ao mesmo tempo, grandes oportunidades e desafios para pais, educadores e gestores públicos (ALMEIDA, V., 2014, p.25) ou (TIC 2013, 2014, p.25).

Nas concepções do autor acima mencionado mostra que as tecnologias além de essenciais na educação também são fundamentais para a sociedade estar informada e isso é possível graças a diversos recursos disponíveis em dispositivos que podem inclusive se tornarem úteis no sistema educacional.

4 I FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

No atual cenário de modernas tecnologias digitais é fundamental que docente busque um nível de formação mais adequado e qualificado para utilização dos recursos tecnológicos digitais, onde o mesmo alcançará estrutura curricular profissional capaz de inovar suas metodologias de ensino através do uso das tecnologias digitais.

Alarcão (2001) defende que os desafios que se colocam à formação são os desafios à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade. O professor do novo modelo educacional deve-se preparar para refletir sobre sua prática, onde os profissionais precisam ser capazes de evoluir, aprender com as experiências, capazes de refletir sobre o que fizeram e o que podem fazer.

Sobre esse assunto Valente (2001, p. 27) diz que “os ambientes educativos devem oferecer condições que possibilitem reflexão e a criação, devem ser espaços agradáveis, deve permitir aplicações práticas e a relação do conhecimento com experiências apoiadas na realidade da criança”. Nesta direção percebe-se que, quando o aluno usa o computador para construir o seu conhecimento, o computador passa a ser uma máquina para ser ensinada, propiciando condições para o aluno descrever a resolução de problemas, usando linguagens de programação, refletir sobre os resultados obtidos e depurar suas ideias por intermédio da busca de novos conteúdos e novas estratégias.

De acordo com Paulo Freire (1993) o professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do ou concomitante ao, ato de apreender

o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado. “Deve-se estar atento ao fato de que saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2002.p.52).

Na sociedade atual exige-se muito do professor em relação a nível de formação acadêmica e profissional e com a atual situação da pandemia da covid-19 esta exigência aumentaram principalmente pela necessidade de retorno das aulas de forma remotas, ou seja, utilizando os recursos das novas tecnologias digitais, isso basicamente quer dizer que os profissionais docentes precisam conhecer e saber utilizar de forma correta os equipamentos digitais que facilitarão o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Kenski:

[...] aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva; capacitar os alunos não apenas para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, mas, principalmente, para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade (KENSKI, 2005, p. 103).

Observando as palavras do autor acima percebe-se que a utilização das tecnologias nas práticas pedagógicas é essencial para despertar interesse no aluno em conhecer uma nova forma de aprender e de interagir com seus colegas e até mesmo de interatividade com o próprio docente.

As tecnologias devem fazer parte da vida do docente na atual sociedade contemporânea, ressignificando assim suas práticas pedagógicas alinhadas ao modelo de educação a distância que torna-se principalmente no atual momento de pandemia uma enorme vantagem para o sistema educacional, essas vantagens somente se tornam eficazes quando o próprio docente busca aprimorar os seus conhecimentos e agregá-los para uma formação tecnológica.

A necessidade do uso das tecnologias para retorno das aulas no formato EAD mostra o quanto esta ferramenta é importante, de acordo com Almeida (2005) o docente precisa ter uma visão ampla de sua formação e buscar que esta formação seja continuada desenvolvendo novas competências, esta perspectiva mostra que o docente precisa entender a importância das tecnologias em suas práticas pedagógicas e no seu próprio currículo e processo, entender esse cenário é fundamental para que as tecnologias avancem possibilitando transformações nos ambientes escolares onde os desafios apresentados se tornam soluções viáveis para o processo de ensino (VALENTE, 1997).

Em relação ao interesse dos docentes em superar estes desafios Moran (2006) diz que na maioria das vezes os professores não conseguem ter o domínio das tecnologias mesmo assim fazem o possível para manuseá-las de forma correta. Esta afirmação pode ajudar os docentes pois na medida que o mesmo busque conhecer e usar os recursos

tecnológicos de forma adequada as tecnologias se tornarão aliadas principalmente no atual cenário de aulas remotas.

Todo docente deve buscar alternativas viáveis para o aperfeiçoamento de seu currículo e formação acadêmica e profissional, isso basicamente parte da vontade de cada docente que almeje sucesso em suas práticas pedagógicas, é necessário entender que este processo de formação docente não depende somente do estado ou município pois o próprio educador precisa investir em sua carreira e qualificar-se cada vez mais para estar pronto para suprir os possíveis anseios e expectativas dos alunos da sociedade contemporânea.

A formação do docente em relação as novas tecnologias também podem refletir diretamente no rendimento do discente pois potencializa as expectativas quanto ao interesse e percepção dos assuntos abordados pelo professor, com isso os docentes podem até mesmo avaliar melhor o aluno seja de forma presencial ou a distância.

As novas tendências apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente a sua prática, resignificando sua formação inserida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional.

Segundo Nóvoa (1992, p.25) afirma que:

“A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA 1992, P.25)

Um bom ensino promove mudança, facilita a aprendizagem significativa. Existem desafios, mas estes desafios são possíveis, palpáveis, algo que se consegue alcançar.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa alcançou resultados a partir das falas dos autores, onde pode-se perceber nas análises citadas no quadro a seguir os pontos fundamentais defendidos por cada autor em relação as tecnologias digitais nas praticas pedagogicas do docente.

| AUTOR | ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DO AUTOR |
|----------------|--|
| NÓVOA – 1992 → | Defende a idéia que o processo formativo do docente não deve está pautado no seu grau de conhecimento e nem mesmo na quantidade de cursos que ele possa ter, para o autor o importante é o pensamento critico e as páticas que o profissional executa com a ideia de possibilitar importantes reflexões sobre o que está sendo praticado e posteriormente reconstruir quando necessário. |
| MORAN – 2006 → | O autor acredita que os docentes até tentam utilizar as novas tecnologias nas suas práticas pedagógicas, porém encontram dificuldades para manusear os equipamentos, mesmo assim o autor acreditar que essa tentativa dos professor de usar os equipamentos é positiva e fortalece suas práticas pedagógicas. |

| | |
|------------------|--|
| VALENTE – 1997 ➡ | Defende que o docente precisa se adequar ao uso das novas tecnologias em suas práticas pedagógicas, nesta condição o mesmo terá a possibilidade de superar os desafios encontrados no sistema educacional de ensino. |
| ALMEIDA – 2005 ➡ | Defende a ideia em que o docente busque novas competências voltadas para as novas tecnologias em um processo de formação continuada. |
| KENSKI – 2005 ➡ | Defende que deve-se aproveitar a vontade dos jovens em conhecer mais sobre as novas tecnologias e instigá-las nas práticas docentes como uma ferramenta inovadora e transformadora. |
| BEHRENS – 2009 ➡ | Defende que a escola jamais pode ser um obstáculo para a inserção das novas tecnologias e sim um ambiente acolhedor e estimulador do uso das tecnologias digitais. |

Quadro 01

Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados alcançados conclui-se que as tecnologias digitais têm sido fundamentais para o crescimento da EAD no Brasil e no mundo, graças as novas tecnologias esse processo de ensino a distância tem alcançado importantes resultados principalmente em momentos de extrema necessidade de isolamento social como nos dias atuais por conta da covid – 19, desta forma a modalidade de ensino a distância em sido uma importante alternativa para continuidade das aulas em escolas e universidades o que mostra a importância das tecnologias digitais na educação.

Fica claro e evidente com os resultados alcançados das importantes falas de autores referentes as tecnologias digitais o quanto elas são importantes para a vida profissional e acadêmica de docentes e discentes, isso torna ainda mais urgente uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a inclusão digital no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, F. J; FRANCO, M. G. **Tecnologias para a Educação e Políticas Curriculares de Estado**. In: **TIC e Educação 2013. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras** – ICT Education, 2013. 2014.

ALMEIDA, M. E. B. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2000.

ALMEIDA, M. E. B. **Prática e formação de professores na integração de mídias**. Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p.; il.

BEHRENS, M. A. **Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilsa. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16ªed. Campinas , São Paulo, Papyrus, 2009.

KENSKI, V. M. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. São Paulo: FE/USP. 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª Edição. Goiânia: Alternativa. 2004.

LIMA JUNIOR, A. S.. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual**. Salvador: EDUNEB, 2007.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

MORAN, J. M. **Os novos espaços de atuação d o professor com as tecnologias**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p .13 -21, Mai /Ago 2004 . Quadrimestral.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Mrcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2006. p.11-66.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote.1992

VALENTE, J. A. **Informática na Educação: Instrucionismo x Construcionismo**. Manuscrito não publicado, Núcleo de Informática Aplicada à Educação -Nied - Universidade Estadual de Campinas. 1997.

SOBRE A ORGANIZADORA

DILMA ANTUNES SILVA - Possui graduação em Pedagogia (2009), pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Obteve seu Mestrado (2015) e Doutorado (2020) em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuou como professora de educação infantil em redes públicas de São Paulo. Lecionou em cursos de graduação e pós-graduação, em nível de especialização, em instituições privadas, por aproximadamente três anos. Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Tem se dedicado à pesquisa e extensão relacionadas às políticas educacionais, memória institucional e estudos sobre a infância em contexto escolar. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepieifop- NEI/Unifesp) e do Grupo de Pesquisa Políticas Pública da Infância (CRIANDO) da PUC-SP. <https://orcid.org/0000-0003-1475-3532>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento 6, 28, 54, 82

Aprendizagem 7, 6, 8, 14, 27, 28, 32, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 57, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 90, 92, 105, 109, 115, 125, 132, 133, 135, 147, 153, 154, 155, 156, 159, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170

B

Base Nacional Comum Curricular 22, 25, 27, 35, 37, 38, 46, 49, 104, 140, 149, 152, 155, 160

Bebês 5, 6, 1, 3, 4, 6, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 54, 55, 104, 115, 138, 139, 140, 142, 144, 145

Berçário 1, 2, 4, 11, 13, 15, 24, 25, 28, 29, 30, 33, 121

Brincadeiras 2, 4, 5, 6, 8, 10, 14, 15, 16, 20, 29, 31, 34, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 61, 62, 63, 65, 66, 78, 83, 90, 154, 155, 156

Brincar 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 27, 28, 31, 33, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 60, 61, 62, 63, 64, 75, 82

C

Centro de Educação Infantil 1, 2, 90

Competência Leitora 7, 90

Creche 5, 14, 16, 22, 24, 26, 32, 36, 46, 55, 68, 113, 115, 116, 117, 118, 138, 140, 142, 145, 148

Crianças Pequenas 11, 14, 15, 28, 29, 32, 46, 52, 56, 66, 98, 113, 115

Cuidar 5, 15, 31, 40, 43, 46, 47, 55, 139

Currículo 5, 2, 3, 8, 12, 14, 20, 21, 22, 26, 32, 36, 99, 102, 152, 162, 167, 168

D

Demanda de vagas 7, 112, 114, 123

Desenho Infantil 71, 74

Desenvolvimento Cognitivo 6, 69, 70, 71, 74, 77, 83, 100

Desenvolvimento Integral 21, 35, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 52, 56, 65, 160

Direito à educação 46, 57, 67, 116

Direitos das crianças 25, 56

Documentação Pedagógica 3, 4, 21

E

Educação de Qualidade 25, 47, 110, 134

Educação Infantil 5, 7, 1, 2, 3, 12, 13, 14, 15, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 100, 102, 103, 105, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 159, 160, 171

Educadores 5, 1, 25, 37, 38, 39, 42, 45, 47, 53, 54, 61, 62, 65, 71, 74, 79, 97, 98, 140, 141, 142, 147, 166

Educar e Cuidar 5

Ensino e Aprendizagem 7, 81, 84, 90

Escuta 5, 3, 4, 15, 79, 84, 85, 90, 92, 97

Estágio curricular supervisionado 127

F

Fazer Pedagógico 4, 112, 123

Formação de leitores 81, 82, 86, 88

Formação de professores 7, 22, 69, 127, 128, 135, 136, 137, 138, 146, 147, 148, 150, 153, 168, 170

H

Higienização 153, 156, 160

I

Inclusão 112, 123, 132, 134, 140, 169

Infância 5, 7, 1, 11, 12, 14, 21, 22, 23, 25, 36, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 54, 61, 63, 66, 68, 75, 79, 82, 86, 90, 91, 94, 97, 101, 113, 116, 122, 124, 139, 153, 155, 156, 160, 171

Interação escola-família 110

Interações 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 26, 27, 39, 40, 44, 45, 47, 57, 60, 84, 151, 152, 154, 156

L

Literatura Infantil 7, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102

Ludicidade 5, 6, 22, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 88, 90

M

Múltiplas Linguagens 14, 21, 22, 36

O

Organização de tempos, espaços e materiais 5, 21

P

Participação 1, 4, 11, 43, 54, 81, 87, 88, 103, 105, 107, 108, 109, 129, 130, 131, 133, 146, 155, 164

Planejamento 5, 6, 4, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 40, 42, 48, 63, 92, 107, 111, 112, 122, 123, 133, 134, 144, 151, 155, 159

Políticas educacionais 49

Políticas Públicas 5, 7, 24, 25, 35, 55, 57, 88, 114, 119, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Prática Pedagógica 21, 159, 163, 164

Pré- Escola 88

Primeira Infância 7, 90

Professores 5, 7, 3, 4, 14, 22, 26, 27, 28, 35, 38, 40, 43, 44, 65, 69, 73, 83, 84, 86, 88, 112, 119, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 156, 157, 159, 164, 167, 168, 170, 171

Projetos Pedagógicos 1

Q

Qualidade da educação 43, 122, 123

Qualificação Docente 138, 139, 140, 142, 143, 146, 148

R

Residência Pedagógica 7, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 147

Rotina 5, 6, 7, 4, 11, 24, 25, 28, 29, 30, 33, 34, 66, 83, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 159

T

Teoria e Prática 7, 14, 102, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 170

Atena
Editora
Ano 2021



Educação Infantil:

Políticas, Práticas e Formação de Professoras (es)

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



Atena
Editora
Ano 2021



Educação Infantil:

Políticas, Práticas e Formação de Professoras (es)

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

