



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Educação infantil (Vol.3)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

ISBN: 978-65-5222-016-5





CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Educação Infantil (Vol. 3)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão



realizeventos
Científicos & Editora



Educação Infantil (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação Infantil / organizadores, Paula Almeida de Castro, Soraya Maria Barros de Almeida Brandão - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
365 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.000

ISBN 978-65-5222-016-5

1. Educação Infantil. 2. Escolarização. 3. Desenvolvimento.
4. Desenvolvimento Infantil. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de.
III. Brandão, Soraya Maria Barros de Almeida.

21. ed. CDD 372.24

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

DIÊGO DE LIMA SANTOS SILVA
GISELLE OLIVEIRA DO NASCIMENTO
GLÓRIA MELO
KÁTIA MALENA SAMPAIO CAMPÊLO
LENILDA CORDEIRO DE MACÊDO
MAR SILVA
MARIA DO SOCORRO MOURA MONTENEGRO
MARIA THAIS DE O. BATISTA
OLAVO BARRETO DE SOUZA
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDAO
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
VALDECY MARGARIDA DA SILVA

PREFÁCIO

“[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (Malaguzzi, 1999, p. 61)¹.

Carregado de encantamentos, descobertas e significatividade, este livro se apresenta como um lugar de muitos estudos, experiências, pesquisas e reflexões que atravessam as diversas dimensões constitutivas da criança, das infâncias e da Educação Infantil, ancoradas na Sociologia e Pedagogia da infância, considerando o universo natural, social e cultural dos meninos e meninas que encantam, intrigam e desafiam as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano da escola.

Ao longo do tempo, muitas discussões têm sido realizadas acerca da Educação Infantil, tendo em vista um novo olhar para a criança pequena, bem como o tratamento a ela destinado. É sabido, a recorrência de situações pedagógicas que revelam práticas docentes mecanicista que se distancia das necessidades e interesses da criança, negando, com isso, a sua condição de sujeito histórico social e de direitos, possuidora de um repertório de conhecimentos que lhes leva a dizer e compreender o mundo de uma forma muito específica. Conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), a criança é concebida como:

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 (Brasil, 2010, p. 12)².

Essa concepção, marcada pelo respeito às particularidades e especificidades da criança, reflete nos movimentos manifestos no contexto da Educação Infantil, sobretudo como a criança é compreendida e como se revelam as práticas pedagógicas nesse nível de educação. Diante disso, é importante as culturas

1 MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. et al. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

2 BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

infantis e reconhecer a criança como protagonista no seu processo de construção de conhecimento, cujas expressões manifesta-se pelas múltiplas linguagens que a constitui. Como retrata Loris Malaguzzi, a criança tem cem linguagens. Essas múltiplas linguagens são os fios que tecem um elo entre a intencionalidade pedagógica das professoras e dos professores e as efetivas aprendizagens das crianças.

É necessário, portanto, que as atitudes e procedimentos da ação docente estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, motor, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. Nesse sentido, constata-se que ainda há muitas questões a serem discutidas, estudadas e avaliadas para que se possa apreender o universo da Educação Infantil, o que implica num maior conhecimento sobre as crianças e as infâncias.

É sob essa perspectiva que nos interessa discutir as culturas infantis e o lugar da criança na Educação Infantil, considerando sua especificidade, seu ritmo, suas experiências e vivências, respeitadas em suas características evolutivas, interesses e necessidades.

A contemporaneidade dos temas aqui abordados se revela, sobremaneira, em discussões sobre a identidade da Educação Infantil e dos sujeitos que a compõe, o que compreende sua história; as experiências das crianças no contexto escolar a partir das suas narrativas; as emoções das crianças e suas implicações no contexto escolar; as culturas infantis; o protagonismo da criança e o fazer docente na Educação Infantil; o trabalho com Sequências Didáticas e a formação leitora da criança; as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes na Educação Infantil; o papel do coordenador pedagógico na formação das crianças; as rodas de conversa como um espaço democrático de fala; a imersão de crianças com baixa visão em textos literários; a transição da criança para o Ensino Fundamental, bem como a introdução precoce das tecnologias digitais na vida das crianças.

Nesse sentido, as autoras presentes nos estudos aqui evidenciados, assumem a defesa de um olhar atento para a criança pequena, no intuito de compreender suas especificidades, seus modos de vida, incluindo sua saúde física, emocional, motora, cultural, social e cognitiva, assim como uma formação docente cientificamente conduzida, tecnicamente competente e socialmente comprometida. As análises/estudos não pretendem ser exaustivas nem conclusivas; ao contrário, desafiam autores e leitores a iniciarem ou continuarem

a investigação sobre a criança e o seu lugar na Educação Infantil. Não tenho dúvidas sobre a potencialidade da leitura deste livro para investigar novos envolvimento e novas práticas na educação de crianças.

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

SUMÁRIO

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.001	
“ACHADOUROS DE INFÂNCIA”: NARRATIVAS DE CRIANÇAS E NATUREZA EM MINI-HISTÓRIAS INFANTIS.....	12
<i>Josiane Brolo</i> <i>Fátima Rodrigues da Silva</i>	
doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.002	
EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES PELA PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIAS.....	31
<i>Bárbara Pires Wegner</i> <i>Janaína Pretto Carlesso</i>	
doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.003	
OS CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA.....	48
<i>Priscila Caroline Miguel</i>	
doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.004	
METODOLOGIAS ATIVAS E SALA DE AULA INVERTIDA: UM LEVANTAMENTO ACERCA DOS TRABALHOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
<i>Priscilla Ramos Figueiredo Cunha</i>	
doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.005	
A OBRA O MONSTRO DAS CORES: O USO DA IMAGEM E A NARRATIVA, ENTRELAÇOS PARA IDENTIFICAR SENTIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	83
<i>Charlene de Lima Alexandre da Silva</i>	

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.006

O BRINCAR E AS CRIANÇAS SURDAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... 85

Maria Carmen Euler Torres

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.007

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL VISANDO À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS..... 107

Maria Kênia Firmino da Silva

Paulo Meireles Barguil

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.008

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: OLHAR PARA O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE..... 131

Isabel Cristina Lima Conceição

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.009

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... 153

Edlane de Freitas Chaves

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.010

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 174

Silmara Cristina Cupido

Sawana Araújo Lopes de Souza

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.011

AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA..... 196

Neire Abreu Mota Porfiro

Queldimar Monteiro da Silva

Carlos Magno Naglis Vieira

Edneia Maria Azevedo Machado

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.012

**RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESPAÇO
DEMOCRÁTICO DA FALA** 213

*Fabiana Gomes Souza
João Carlos Lima Pereira*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.013

ANÁLISE DO LIVRO “O MENINO AZUL” DE CECÍLIA MEIRELES 228

*Marly de Souza Carrasco Almeida
Raubete Araújo Souza
Rochelly Alves do Monte*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.014

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR UM DIREITO NECESSÁRIO EM ANGOLA .. 244

Ilda da Costa Francisco

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.015

**ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE APRENDIZAGEM ATIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL** 260

*Débora Salvador Bizotto
Valquíria Villas-Boas*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.016

**O JOGO E A BRINCADEIRA COMO RESISTÊNCIA DAS CULTURAS
LÚDICAS INFANTIS NO CONTEXTO ESCOLAR** 280

Nair Correia Salgado de Azevedo

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.017

**CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA
CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA** 302

Rafael Oliveira de Antonio

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.018

**A PASSAGEM PARA O OUTRO VAGÃO: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL** 319

Géssica de Sousa Macedo

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.019

**A INSERÇÃO PRECOCE DAS TELAS NA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES E
DESAFIOS.....331**

Maria Souza dos Santos

Sandra Canal

Andreia Mendes dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.020

**EDUCAÇÃO ALIMENTAR E PREVENÇÃO DA OBESIDADE EM
CRIANÇAS.....349**

Cristiane Michele Bonadio de Oliveira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.001

“ACHADOUROS DE INFÂNCIA”: NARRATIVAS DE CRIANÇAS E NATUREZA EM MINI-HISTÓRIAS INFANTIS¹

Josiane Brolo²
Fátima Rodrigues da Silva³

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo apresentar as experiências e interações das crianças com a natureza nos espaços de uma escola de Educação Infantil do município de Vilhena, Rondônia. O estudo está ancorado nas discussões da Sociologia da Infância, a partir da pesquisa participativa com crianças e inspira-se na abordagem da documentação pedagógica de educação Reggio Emilia. A pesquisa foi desenvolvida com crianças da pré-escola e, os processos de escuta foram registrados e documentados em caderno de campo, como também, utilizou-se de registros audiovisuais que posteriormente, ganharam vida em composições no formato de mini-histórias infantis. As mini-histórias infantis se caracterizam como uma proposta da documentação pedagógica que potencializa a escuta sensível do professor e da professora da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, se efetiva como uma ferramenta de comunicação das experiências e aprendizados das crianças para toda comunidade escolar. Os principais teóricos que embasam a pesquisa são Malaguzzi (2001), Oliveira-Formosinho et. al. (2019), Rinaldi (2021), Vecchi (2017), Edwards et. al. (2015), Tiriba (2018), Horn (2017), Fochi (2017), entre outros. Os resultados da pesquisa efetivam as crianças como protagonistas no cotidiano escolar, evidenciam as

1 Esta pesquisa foi financiada pelo Edital n. 003/2023/DPESQ/PROPESQ/UNIR - Edital Universal de Apoio à Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia e pelo Programa Institucional de Bolsas em Iniciação Científica - PIBIC/UNIR/CNPq.

2 Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena, josiane.brolo@unir.br;

3 Bolsista PIBIC/CNPq, acadêmica de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena, fatimarodriguesilva1990@gmail.com;

culturas infantis, ressaltam a importância do brincar e interagir com a natureza, além de reconhecer as potencialidades da escuta sensível dos professores da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Mini-Histórias, Crianças e Natureza, Documentação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que nos dias de hoje, marcados pelos avanços tecnológicos e pelo tempo excessivo de exposição às telas, a relação das crianças com a natureza é considerada cada vez mais importante e necessária. Nesse cenário, mencionamos o quanto o espaço externo da escola que preferencialmente permitam o contato com a natureza é significativo para as experiências e para o desenvolvimento infantil. Além disso, de acordo com Horn (2017), o ambiente externo, o contato da criança ao ar livre é promotor de aprendizagens e experiências. Nas palavras da autora:

[...] é primordial organizarmos contextos significativos para as crianças também nos espaços externos, onde elas possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação. Muitas das atividades propostas para serem realizadas nas salas de referência podem e devem ser realizadas nos pátios e demais espaços externos. Por que não contar histórias à sombra de árvores ou ramadas? Por que não realizar com diferentes materiais construções que agreguem o uso da terra e da água? Por que não desenhar, pintar e colar ao ar livre, inspirando-se na própria natureza? (Horn, 2017, p. 91).

Nesse sentido, entende-se o quanto é relevante promovermos nos espaços escolares experiências, interações e aprendizagens no contato criança e natureza. Assim, esse trabalho apresenta uma proposta de documentação pedagógica em mini-histórias a partir das interações que as crianças constroem em suas experiências com a natureza nos espaços da Educação Infantil, sejam elas pelo brincar livre, pelas artes com elementos da natureza, pelas experiências diversas com o meio natural, pela musicalização, pelas histórias ou pela poesia que aproximavam do sentimento de cuidado com o planeta.

Deste modo, acreditamos que pesquisar e documentar as experiências, as aprendizagens, as interações das crianças com a natureza é também uma forma de destacar as poéticas das infâncias em todas as dimensões criadoras que as crianças expressam e materializam a partir de seu universo simbólico infantil, além de contribuir para pensar novas possibilidades de “dar vida” à documentação pedagógica na *práxis* educativa.

Nesse sentido, entende-se com Tiriba (2005), que o contato das crianças com o ar livre, com a natureza e seus elementos, não pode ser visto como uma opção ou uma escolha individual de cada professor ou professora, mas sim, como um direito das crianças a ser efetivado nos espaços escolares. A autora supracitada, defende o direito de a criança brincar e experienciar a natureza, de forma a romper com uma pedagogia tradicional, que aprisiona corpos infantis em ambientes fechados. Para Tiriba (2018):

Apasionadas pelos espaços ao ar livre, atentas aos animais e seus filhotes, dispostas a encontrar-se com a água - esse elemento tão precioso que dá origem à vida - elas lutam o quanto podem pelo direito de brincar com a natureza... Que paixão é essa? Quem não a vê? Quem não a escuta? Nós, que somos seus educadores, em que medida favorecemos ou criamos obstáculos à potência de agir das crianças sobre o universo que as afeta? (Tiriba, 2018, p. 4).

Diante do exposto, compreender algumas categorias de observação para o desenvolvimento desta pesquisa foi fundamental: a primeira categoria verificada junto à escola foi a organização do espaço. De acordo com Malaguzzi (2001), o espaço é entendido sob múltiplas perspectivas, legitimando-se como um terceiro educador, o que pode ser um potencial desafiador ou limitador de aprendizagens (Edwards; Gandini; Forman, 2015). Nesse sentido, se conheceu como o espaço escolar estava organizado para potencializar as experiências das crianças com a natureza.

A segunda categoria observada na escola foi a organização do tempo pedagógico. Tal como o espaço, o tempo na Educação Infantil deve promover momentos que envolvam múltiplas experiências e aprendizagens (Barbosa e Horn, 2001). Conforme Oliveira-Formosinho (2011), o tempo pedagógico deve ser criticamente refletido a partir das aprendizagens das crianças, de forma a incluir uma polifonia de ritmos, de movimentos, de experiências. Com isso, buscamos compreender o tempo destinado à promover as relações, experiências e aprendizagens da criança com a natureza.

A terceira categoria analisada foram as crianças, tentando compreender como elas expressavam e formulavam seus conhecimentos sobre/com a natureza, como elas interagem e fazem suas descobertas nessa relação, como elas imaginavam e criavam com os elementos da natureza enfim, essas e outras inquietações observadas, delinearam a problemática da pesquisa: Por que nar-

rar e documentar experiências e interações das crianças com a natureza em mini-histórias?

Destacamos que as mini-histórias se configuram como formas de fazer, ver, ser e narrar o cotidiano infantil, além de servir à documentação pedagógica, partindo da experiência sensível de aprender com as crianças (Conte, Cardoso, 2022).

De acordo com Conte e Cardoso (2022), as materializações em mini-histórias se apresentam como breves relatos imagéticos (fotografias acompanhadas de uma escrita curta, de linguagem direta, simples e poética) sobre o saber-fazer das crianças nas inter-relações com os outros e nas experiências vividas. Trata-se, em síntese, de uma atitude pedagógica que envolve a globalidade do trabalho pedagógico e exige do/a professor/a a escuta atenta e sensível, a observação, o olhar curioso, a proposição, o ato de fotografar, registrar e narrar as experiências das crianças do cotidiano escolar.

Deste modo, com a finalidade de apresentar a pesquisa desenvolvida, fruto de um trabalho de Iniciação Científica, este artigo está organizado da seguinte forma: a seguir apresentamos o percurso metodológico construído pela pesquisa e logo após os principais resultados e discussões. Ao final, tecemos mais algumas considerações.

METODOLOGIA

Esse trabalho tratou-se de uma pesquisa qualitativa com pressupostos teórico-metodológicos da categoria da pesquisa-participativa, a qual incluiu as crianças no processo investigativo. A investigação-participativa com as crianças, evidenciou algumas importantes contribuições para pensar a educação a partir da criança e teve como base teórica a Sociologia da Infância (Sarmiento, 2015).

Deste modo, a escuta da voz das crianças institucionalizadas (Fernandes, 2009) constituiu-se como a possibilidade da afirmação de direitos participativos num universo institucional fortemente constritor da condição da criança como sujeito de direitos (Sarmiento, 2015).

Para o desenvolvimento, a pesquisa deu-se primeiramente no âmbito das pesquisas bibliográficas. Nesse cenário, o primeiro passo foi na construção dos estudos de acordo com o referencial teórico adotado na pesquisa, onde foi possível tecer considerações para a análise dos dados.

Com isso, os principais teóricos estudados foram: Barros (2018), Edwards; Gandini; Forman (2015), Fochi (2015), Malaguzzi (2001), Oliveira Formosinho, Júlia; Formosinho, João (2013), Sarmiento (2003, 2008, 2011, 2015), Tiriba (2010; 2018), assim como análise dos documentos legais que regem a Educação Infantil: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e DCNS da Educação Infantil (2009).

No segundo momento da execução da pesquisa, foram feitas observações e registros em uma escola pública da Educação Infantil do município de Vilhena, com uma turma de crianças da Pré-Escola, no que se refere às experiências, aprendizagens e interações das crianças com a natureza. O processo de observação compreendeu principalmente três categorias: o espaço como terceiro educador, o tempo pedagógico e as crianças. As observações se deram na escola, com registros das pequenas histórias infantis em caderno de campo, e produção de vídeos e fotografias para a composição das Mini-histórias.

Todos os procedimentos metodológicos seguiram os protocolos de ética na pesquisa, estando ligados ao Projeto Principal que fora aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondônia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

AS RELAÇÕES CRIANÇA, NATUREZA E O BRINCAR

Conforme a Constituição de 1988, as crianças são cidadãs de direitos e isso é reafirmado nos documentos de Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNEI (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), é dever familiar, da sociedade e do estado assegurar os direitos da criança, onde a escola enquanto Instituição de Educação, deve proporcionar e promover às crianças os seus direitos fundamentais e, um desses direitos discutido, é o direito de brincar e interagir com a natureza. Assim, o espaço de Educação Infantil deve propiciar deslocamentos entre as crianças aos espaços externos da instituição, visando nesse sentido, dar acesso aos pátios, que possuem um papel fundamental para promover possibilidades das diferentes aprendizagens e experiências. Dentre os direitos, a garantia de um ambiente escolar com a natureza contribuindo para o acesso aos elementos naturais.

Na visão de Tiriba (2010), essa proposta de promoção de brincadeiras com a natureza e na natureza, contribuem para que as crianças tenham desenvolvimento pleno de suas vivências e para que a ética esteja internalizada no contexto dessas instituições de Educação Infantil. Assim, a intenção dessa escrita é provocar apontamentos de práticas pedagógicas que promovam além do cuidado, preservação e conhecimento da sustentabilidade e biodiversidade, também a interação com a natureza, assim como previsto no Artigo 9º, inciso X da DCNEI (2009).

A imaginação do brincar conforme Piorski (2016), é o que gera intimidade com os quatro elementos da natureza, a voz da criança é revelada de forma livre e fluente, e a criança molda a construção de si própria. Barros (2018), nos diz que “brincar na natureza é um direito humano porque corresponde à necessidade de integridade do ser, esse direito se materializa com o acesso ao universo que está para além das paredes e dos muros escolares.”

Becker et. al (2019), apontam o quanto essas experiências ao ar livre, além de ser um direito universal gera aprendizados e seus benefícios oferecidos às crianças em contato com a natureza geram “melhorias nas funções executivas, linguagem, habilidades matemáticas, integração sensorial, capacidade de pensar criativamente e de realizar multitarefas, contribuindo para a formação de adultos saudáveis com potencial cerebral plenamente desenvolvido.”(Becker et. al 2019. p, 5).

A ESCOLA PESQUISADA

A escola pesquisada localiza-se em um bairro periférico da cidade de Vilhena, no estado de Rondônia. Essa Instituição de Educação Infantil da rede pública foi fundada no ano de (2021), pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Pela Resolução de nº 6, de abril de 2007, sendo uma das ações do (PDE), Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação.

Malaguzzi (2001), ressalta o ambiente escolar como o terceiro educador e Tiriba (2010), nos fala da importância das áreas verdes no ambiente escolar. No entanto, o espaço externo da escola pesquisada, deixa bastante a desejar, uma vez que quase não possui área natural, apenas pequenas árvores que ainda não fazem sombra para as crianças brincarem. A partir da realidade encontrada, as pesquisadoras apresentaram elementos da natureza levados para dentro e

fora da sala de referência, como forma de levar um pouco de natureza para dentro da escola. Entende-se que esse espaço externo precisa ser repensado urgentemente pela escola, a fim de criar novas possibilidades e proporcionar o desenvolvimento pleno e em contato com a natureza, como orienta as DCNEIs (2009).

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o espaço é visto como um lugar de prazer, alegria e bem estar, um lugar que abre-se às experiências e aos interesses das crianças e da comunidade escolar, ressaltando o espaço como:

Um espaço pedagógico aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garantia da aprendizagem cultural (Oliveira-Formosinho e Formosinho 2013, p. 25).

Deste modo, as experiências e aprendizagens significativas acontecem a partir das organizações dos espaços, e essa organização acontece em meio a adaptação e desenvolvimento dos projetos e atividades, por esse motivo a organização não deve ser permanente.

A escola pesquisada é composta por muros nas laterais e aos fundos, na parte da frente, possui grades. Possui um amplo espaço externo ao redor de sua área física, porém, os espaços externos ofertados para o brincar são: um parque aos fundos da Instituição, um tanque de areia, uma área com balanços e um pátio central que liga os dois pavilhões. No espaço externo possui apenas brinquedos industrializados, com ausência de brinquedos não estruturados.

De acordo com esse amplo espaço externo, pode-se observar que poderia ser ocupado com mais áreas verdes para que as crianças pudessem usufruir e experienciar a natureza de maneira plena.

Para tanto, as relações das crianças com a natureza se dão apenas por meio de brincadeiras e socialização nos espaços acima mencionados, conforme demonstrado na Figura abaixo:

Figura 1 - Espaços externos da escola pesquisada



Fonte: As autoras, 2024.

AS MINI-HISTÓRIAS COMO DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica, baseada em mini-histórias é uma forma de documentar o desenvolvimento da criança e as experiências vividas por ela que exige atenção e sensibilidade, de maneira que o/a pesquisador/a interprete as linguagens das crianças que nem sempre são representadas pela voz, mas pode ser por gestos, a partir de suas emoções, suas expressões, suas múltiplas linguagens. Para Fochi (2019), o conceito de mini-histórias manifestou-se nos anos oitenta na cidade de Reggio Emilia, na Itália, quando o então professor Loris Malaguzzi, convidou as professoras de uma escola da cidade italiana para realizarem as narrativas sobre o percurso das aprendizagens das crianças na forma de breves relatos visuais e textuais.

Para Rinaldi (2021), as mini-histórias são breves narrativas visuais, após a abordagem de vários tipos de documentações, tornando de maneira visível, as estratégias e os processos das aprendizagens das crianças, que podem ser de maneira coletiva ou individual.

Para Gambetti e Gandini (2021), a documentação pedagógica em mini-histórias são breves histórias que apresentam qualificação positiva e com interação das infâncias e os trabalhos de educadores em Reggio Emilia, serviram de inspi-

ração para educadores dos Estados Unidos e atualmente inspira muitos outros países. As autoras relatam que em Reggio Emilia, muitas mini-histórias causam admiração e surpresa, pois as crianças são competentes e talentosas e se sentem respeitadas e escutadas, além de serem protegidas e instruídas.

Quando um leitor tem contato com as mini-histórias, consegue perceber como é o trabalho do professor e como ele capta os momentos com grandes significados pela lente de uma câmera. Esses momentos registrados e narrados é o que gera os objetivos de educar e aprender a aprender, gerando sentido e vida na escola.

O objetivo de registrar por meio da documentação pedagógica em mini-histórias é e elevar a inteligência e outras habilidades das crianças através da fotografia e estas imagens, são feitas por educadores que registram momentos espontâneos das crianças e não feitas por fotógrafos que trabalham profissionalmente. Para chegar a produção final, as fotografias são selecionadas para melhor retratar esses momentos. Com a escolha destas imagens espera-se que haja surpresas aos leitores e quem as produz não espera que sejam vistas com indiferença e que então, o leitor atribua valores às fotografias das crianças.

Spaggiari (2021), faz a comparação de um idioma diferente, onde captam os sons, mas não compreendem os significados sobre a escuta das crianças, feita por muitos educadores e que da mesma forma acontece com os comportamentos comuns das crianças, mas que diariamente o educador não consegue compreender. O autor faz um convite para que os educadores abram janelas para o prazer, o comprometimento e o engajamento para o futuro da educação das infâncias.

Canela (2024), inspirada em Oliveira-Formosinho (2019), diz que:

as “mini-histórias”, torna-se potente instrumento de registros da documentação pedagógica que captura e dá visibilidade ao trabalho educativo do professor, ao perceber a importância do protagonismo das crianças, quando se permite às famílias conhecerem o trabalho, as vivências e o desenvolvimento das experiências de aprendizagens das crianças. (Canela, 2024, p.30).

Neste âmbito, como forma de apresentar os resultados construídos a partir dessa pesquisa, apresentamos algumas Mini-Histórias das crianças em contato com a natureza, construídas a partir das experiências desta pesquisa

Figura 2 - Escavação de Tigre



Fonte: A autora, 2024.

A Mini-história apresentada na Figura 2 representa esse tempo oferecido como tempo livre para as crianças, onde numa manhã de brincadeira no tanque de areia, esse grupo de crianças que ali brincavam, em um momento de socialização e encantamento pelo brincar livre e em contato com a natureza, teciam alguns diálogos que mereciam atenção e registros. A ação do pequeno Vitor foi muito espontânea ao oferecer a pá para o colega, assim como sua visão do mundo natural ao fazer a comparação do colega com um tigre, mesmo com os registros, a brincadeira continuou de maneira natural, representando uma brincadeira comum para esse grupo de crianças. Assim, reiteramos que “nosso olhar entende que o tempo de investigação é importante para que a imaginação possa acontecer, porque quando a gente cria condição, a criança consegue se desenvolver. O respeito ao tempo da criança é imprescindível!” (Silva et al. 2020, p. 27).

Segundo Webber (2020, p. 20):

O lugar onde a criança brinca deve proporcionar a ela momentos de expansão de criatividade e imaginação, com materiais que a convidem ao fazer, ao construir, ao movimento, ao faz de conta e também ao aconchego, ao sossegar, ao silêncio, ao ócio. É esse o lugar que toda criança precisa estar. É esse o lugar que nós adultos precisamos nos reencontrar.

Barros (2018), salienta que a natureza produz efeito calmante, esse lugar em contato com a natureza é sempre um lugar de reencontro e conexão com a vida.

A seguir, apresentamos a próxima Mini-história construída:

Figura 3 - Caça à joaninha



Fonte: A autora, 2024.

Quando se brinca no quintal é natural a presença de formigas, borboletas, aranhas, joaninhas, grilos, etc. (Webber, 2020, p. 19). Na Mini-história representada na Figura 3, em momento de brincadeira no parque da escola, em um dia de sol, a pequena Helena se distancia da turma, ao ver a pesquisadora embaixo dessa pequena árvore, aproxima-se e ao dizer que ia entrar na sombra, logo pensei que fosse por causa do sol, mas logo em seguida, quando ela disse que ia caçar uma joaninha, essa ação chamou atenção das pesquisadoras no que se refere o quanto a natureza está presente na vida da criança, pois, provavelmente ela já devia ter visto o pequeno inseto naquele local de brincadeira e então, buscava interação com a natureza. Vale ressaltar que a criança não se distancia da natureza, mas se entende ela mesma como a própria natureza.

Na sequência, Piorski (2016), orienta que “a imaginação é a verdade da criança, o corpo semântico, a camada predileta, a fonte primordial de seus recursos de expressão.” e nessa expressão e imaginação que a Helena, trouxe vida a

essa Mini-história, de pés descalços e com inocência de criança, à procura de uma pequena joaninha. Na sequência, apresentamos a próxima Mini-história:

Figura 4 - Sentindo o vento, o balanço da vida...



Fonte: A autora, 2024.

A mini-história apresentada na Figura 4 mostra uma narrativa que começou com os gestos da pequena Heloísa, que não falou nada para expressar sua alegria e felicidade com o vento que soprava do balanço em seu corpo, onde seus cabelos balançavam constantemente durante a maioria do tempo que brincava no pátio. Permanecer no balanço lhe permitiu se sentir livre e em contato com o mundo natural. Isso bastava. Como afirma Silva et.al (2020, p. 31-32):

A escola pode ser o lugar dos encontros, dos diálogos, da vida e da alegria. É preciso sensibilizar os olhos para perceber que existem outras formas de comunicação. A fala não é o único meio e o contato com a natureza potencializa as vivências de todos os seres. (Silva et al.2020, p. 31;32).

Oliveira-Formosinho (2019), apresenta o espaço educativo como um potencializador das relações, tal espaço é gerador de autonomia e desenvolvimento para relações de confiança, dessa forma é necessário que o ambiente educativo desenvolva sintonia, exploração e comunicação de cada criança, por meio de estratégias da mediação pedagógica. Sendo assim, é fundamental e urgente proporcionarmos ambientes acolhedores e em contato com a natureza,

para que as crianças sintam-se protagonistas desse ambiente escolar. A seguir, apresentamos a próxima Mini-história construída:

Figura 5 - Cores da Infância e da natureza



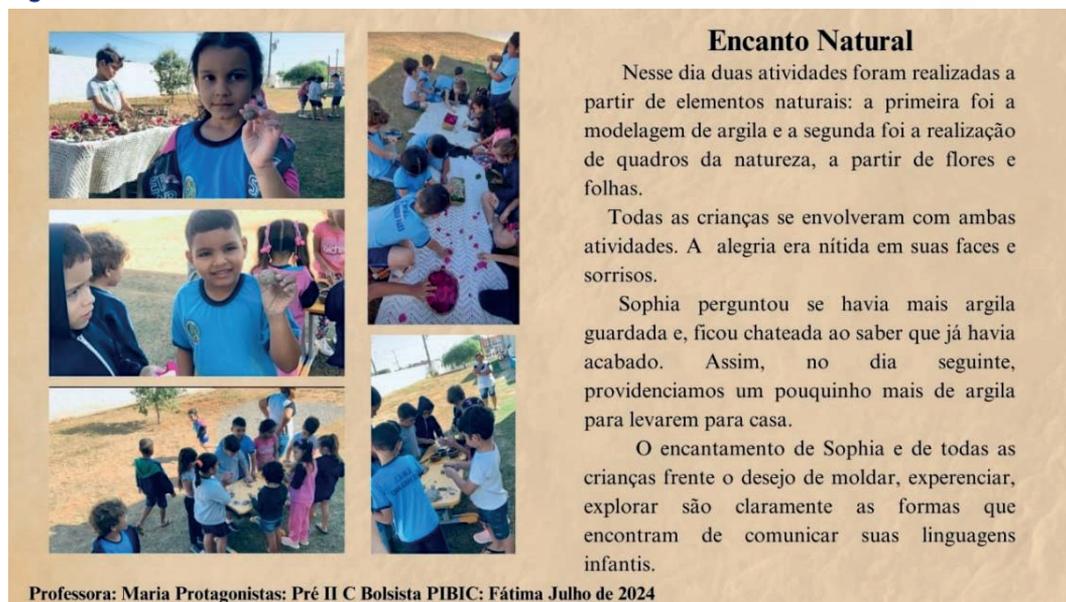
Fonte: A autora, 2024.

Na Figura 5, as crianças produziram arte através das tintas naturais. Nesta proposta em conjunto com a professora da turma, a pesquisadora levou para a escola os materiais pré-preparados e a experiência aconteceu de maneira prazerosa, tanto para as crianças, como para a pesquisadora, pois essa atividade alcançou os objetivos que eram concentração, participação e envolvimento de todas as crianças em contato com elementos da natureza disponibilizados. Essa mini-história apresenta a possibilidade de observar as riquezas dos usos dos elementos da natureza por meio das atividades estéticas para representar e proporcionar de forma lúdica um aprendizado de beleza e encantamento.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 9-10), a interação e a continuação educativa são geradas a partir dos tempos e dos espaços que proporcionamos às crianças.

As aprendizagens significativas que cada criança produz, acontecem por meio de atividades e projetos desenvolvidos. Dessa maneira, "o papel do professor é o de organizar o ambiente, observar e escutar as crianças para compreender e lhe responder" (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 9). A seguir, apresentamos a próxima Mini-história construída:

Figura 6 - Encanto Natural



Fonte: A autora, 2024.

Já na figura 6, a proposta de atividade ao ar livre e em contato com a natureza, proporcionou desenvolvimento e participação de todas as crianças que estavam presentes nesse dia. Essa atividade aconteceu em uma manhã ensolarada, a sombra do pavilhão da sala referênciada. Esse ambiente foi o espaço preparado para o desenvolvimento de duas atividades, a pesquisadora levou algumas mesas para esse local, onde a primeira atividade foi modelagem de argila, feijões, gravetos e pequenos toquinhos de madeira. Conforme cada criança ia terminando sua modelagem, ia expondo em cima de uma outra mesa. Na segunda atividade as crianças realizaram quadrinhos da natureza, com flores e folhas. De maneira lúdica, envolvente e harmoniosa, os espaços naturais envolvem e proporcionam às crianças a experienciar, explorar e brincar, apresentando uma valiosa aplicação de uma escuta sensível na Educação Infantil.

Diante do exposto, Rinaldi (2016), apresenta o encontro e o diálogo, como honra para as crianças, assim como, todas as linguagens são uma busca incessante. Dessa forma a autora chama atenção para uma ação sensível de ouvir, como um direito de ser ouvido e assim fazendo sentido nesse processo de documentação, narração e comunicação das produções das crianças em mini-histórias, além de ser uma possibilidade valiosíssima para os professores da Educação Infantil a construção de uma escuta sensível.

No entanto, o respeito, suas expressões, suas vontades e suas linguagens, foram características fundamentais para realização desta pesquisa. Quando treinamos o nosso modo adulto, com um olhar sensível e respeitoso, permitimos as crianças serem protagonistas no ambiente escolar, mesmo em momentos de atividades dirigidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou a documentação pedagógica em Mini-histórias, inspirada na proposta de Malaguzzi (2001), de compreender as “cem linguagens da criança” se constituindo em materializações que ocorrem nos espaços internos e externos do espaço escolar da Educação Infantil, destacando as crianças como protagonistas de suas aprendizagens e em contato com a natureza.

Pesquisar e documentar a infância dentro do ambiente de Educação Infantil revelou sentidos e características singulares da infância que ocorrem enquanto as crianças brincam, imaginam, interagem, criam e se expressam.

De acordo com Edwards, Formam e Gandini (2015), a possibilidade de tornar as ações e invenções das crianças visíveis, com as catalogações em mini-histórias, a inclusão da família e da comunidade escolar para entender a potência das crianças, tornando protagonistas de suas aprendizagens e experiências é fundamental.

Com isso, a relevância deste trabalho se deu na possibilidade de contribuir para com a Educação Infantil e com os estudos da infância, de modo a observar e promover escutas infantis que registrem, documentem e compartilhem em mini-histórias infantis, as experiências, aprendizagens e o protagonismo das crianças junto à natureza, nas ações especialmente não planejadas, livres, espontâneas das crianças, caracterizando assim, uma pedagogia em participação (Formosinho, 2016), uma pedagogia da escuta (Malaguzzi, 2001).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. **Educação infantil: pra que te quero**, Porto Alegre: Artmed, p. 67-79, 2001.

BARROS, M. I. A. (Org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza.** Rio de Janeiro, 2018. 2a edição. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf Acesso em: 1 de maio de 2023.

BECKER, Daniel; SOLÉ, Dirceu; TING, Emmalie; EISENSTEIN, Evelyn; MARTINS FILHO, José ; FLEURY, Laís; SILVA, Luciana Rodrigues; BARROS, Maria Isabel Amando; GHELMAN, Ricardo; WEFFORT, Virginia Resende Silva. *In: Sociedade Brasileira de Pediatria. Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes.* 2019.

BRASIL. **Constituição. 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 15 out. 2024.

BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional da Educação.** CNE/MEC: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> . Acesso em 20 fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> . Acesso em: 15. out. 2024.

BRASIL. **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA).** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfancia>. Acesso em: Acesso em: 05. mar. 2024.

CANELA, Maria Simone Bezerra. **Dissertação de Mestrado qualificada ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar,** Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEprof) da Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho. 2024.

CONTE, Elaine; CARDOSO, Cristiele Borges dos Santos. **Pesquisa Formação com Mini-Histórias na Educação Infantil.** São Paulo, v.48, e 234016, 2022.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**-vol. 2. Penso Editora, 2015.

FERNANDES, Natália. Infância, **Direitos e Poder**. Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Penso Editora, 2015.

FURTADO, Ana Paula Azevedo; VITAL, Francisca Paloma Almeida. **“Meu quintal é maior que o mundo”: reflexões sobre currículo na Educação Infantil**. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2021.

GAMBETTI, Amelia; GANDINI, Lella *In*: Reggio Children. **As cem linguagens em mini-histórias : contadas por professores e crianças de Reggio Emilia** [recurso eletrônico] / Reggio Children, Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia ; tradução: Guilherme Adami ; revisão técnica: Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti, Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto. – Porto Alegre : Penso, 2021.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil**.

Grupo A, 2017. E-book. ISBN 9788584291045. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291045/>. Acesso em: 15 out. 2024.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Roda Sensat-Octaedro, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação**. Coleção Infância n.º 16. Editora Porto.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

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

RINALDI, Carla. A Pedagogia da escuta: A perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: C. EDWARDS, L.; GANDINI, G.; FORMAN, (Orgs.), **As cem linguagens da criança**, Penso, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr., 2015.

SILVA, Ana Lúcia Rodrigues da; LÓPEZ, Mariana Alonso López-; THOMAZ, Raianne da Silva Alves Bernardo In: **Relação sociedade-natureza, saúde e educação: reflexões multidisciplinares** / Organizado por Mônica Maria Siqueira Damasceno. – Crato, CE : Quipá, 2020.

TIRIBA, Léa. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. **Crianças da Natureza**. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. p. 9.

RINALDI, Carlina. Prefácio In: Reggio Children. **As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia** [recurso eletrônico] / Reggio Children, Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia ; tradução: Guilherme Adami ; revisão técnica: Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti, Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto. – Porto Alegre : Penso, 2021.

SPAGGIARI, Sergio. In: Reggio Children. **As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia** [recurso eletrônico] / Reggio Children, Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia ; tradução: Guilherme Adami; revisão técnica: Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti, Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto. – Porto Alegre : Penso, 2021.

VILLELA, Ana Lucia. In: PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

WEBBER, Marly Salete da Silva. In: **Relação sociedade-natureza, saúde e educação: reflexões multidisciplinares** / Organizado por Mônica Maria Siqueira Damasceno. – Crato, CE : Quipá, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.002

EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES PELA PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIAS

Bárbara Pires Wegner¹
Janaína Pretto Carlesso²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as emoções sob a lente das neurociências e explorar suas implicações no contexto da educação infantil. A pesquisa realizada caracteriza-se como bibliográfica e documental de abordagem metodológica qualitativa, baseando-se em documentos norteadores da educação infantil no Brasil e referenciais teóricos dos campos da neurociências e educação. Considerando o processo de neurodesenvolvimento infantil e a natural dificuldade de regulação emocional das crianças, este estudo aborda aspectos históricos da construção da educação infantil brasileira, refletindo sobre aspectos teóricos metodológicos desta fase da educação básica, bem como aborda a relação entre conhecimentos neurocientíficos para o contexto escolar. Além disso, o texto elucida como se dá, neurobiologicamente, as emoções para os seres humanos e sua importância para a espécie. Por fim, o artigo reflete sobre como as emoções afetam o contexto escolar e seu papel no desenvolvimento infantil, possibilitando ao educador conhecimento acerca dos processos neuronais das emoções, permitindo a promoção de um ambiente de aprendizado emocionalmente saudável para as crianças, no qual elas serão capazes de desenvolverem-se integralmente, adquirindo habilidades de gestão emocional. Dessa forma, os resultados apresentados podem favorecer a formação dos educadores de crianças em idade pré-escolar quanto ao seu desenvolvimento emocional.

Palavras-chave: infância, neurodesenvolvimento, emoções, pré-escola.

1 Bolsista CAPES, Mestranda do Curso de Mestrado no Ensino de Humanidades e Languages da Universidade Franciscana - UFN, barbara.pires@ufn.edu.br;

2 Prof^a Dra. pelo Curso de Psicologia e Mestrado de Ensino de Humanidades e Languages da Universidade Franciscana - UFN, janaina.carlesso@ufn.edu.br;



INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI), que constitui a primeira etapa da educação básica no Brasil, abrange crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. Conforme as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), os eixos estruturantes da EI são fundamentados nas interações e brincadeiras. Ademais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) enfatizam que a proposta pedagógica da EI deve articular os aspectos de cuidado e educação, promovendo uma abordagem integral que atenda às necessidades desenvolvimentais das crianças. Essa integração é essencial para favorecer o aprendizado e o bem-estar infantil, contribuindo para um desenvolvimento global durante os primeiros anos de vida.

Dessa forma, procura-se oferecer às crianças durante este período escolar experiências que as possibilite desenvolver-se com os pares, de forma lúdica e prazerosa. Os documentos citados, entre outros, apontam a importância da valorização da criança como um ser de direitos, e tem como objetivo garantir a qualidade de ensino da educação infantil estabelecida pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Corroborando esta ideia Fochi (2020), quando afirma que a educação infantil é espaço para que “as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado” (Fochi, 2020, p.8). Nesta mesma concepção, o autor completa ainda que é necessário que o professor de E.I aprenda a ouvir as crianças (Ibem).

Refletindo sobre o desenvolvimento humano na primeira infância, os estudos do Comitê Núcleo Ciência pela Infância (2014) destacam que a faixa etária atendida pela Educação Infantil (EI) é marcada por profundas transformações cerebrais, tanto em sua estrutura quanto em sua funcionalidade. Esse período é considerado especialmente receptivo a estímulos e à aquisição de habilidades (Cosenza e Guerra, 2011). Com informações científicas sobre o neurodesenvolvimento infantil, a neurociência oferece importantes contribuições para a EI, sugerindo novas direções para práticas pedagógicas que favoreçam e estejam de acordo com cada fase do desenvolvimento humano na infância.

Conforme evidenciado por estudos na área das neurociências, as emoções constituem elementos essenciais da experiência humana, exercendo uma influência significativa na aprendizagem, memória, tomada de decisões, socialização e no bem-estar em diferentes aspectos da vida (Damásio, 1996). Ao investigar as emoções sob a ótica neurocientífica, é necessário que se bus-

que compreender os processos cerebrais que fundamentam essas experiências complexas uma vez que as emoções atuam como sinais indicando que algo relevante está ocorrendo no ambiente (Cosenza; Guerra, 2011). No ambiente escolar, as emoções foram frequentemente negligenciadas e desvalorizadas nas atividades propostas aos alunos, conforme mencionado por Behrens (2013). No entanto, as interações que ocorrem na escola são continuamente influenciadas por uma variedade de emoções e comportamentos associados a elas. Segundo Damásio, as emoções “desempenham um papel na comunicação de significados a terceiros e podem também atuar como guias cognitivos” (Damásio, 1996).

Dessa forma, o ambiente da educação infantil carece ser pensado de forma a promover a segurança emocional das crianças. Professores e educadores capacitados estão presentes para criar um ambiente acolhedor e receptivo, fornecendo apoio emocional quando necessário. A prática do professor de educação infantil deve priorizar o desenvolvimento integral das crianças, conforme preconizam os diferentes documentos norteadores desta etapa de ensino. Nessa perspectiva, Goldscimied e Jackson (2006, p. 34) apontam que o espaço escolar é um “[...] lugar para viver, além de trabalhar e brincar”. A sensação de segurança emocional é fundamental. Além disso, a interação social desempenha um papel relevante no desenvolvimento emocional, conforme será apresentado a seguir.

Partindo desse pressuposto, estudo bibliográfico tem como objetivo analisar como acontece o desenvolvimento emocional na primeira infância e suas implicações no contexto da educação infantil pela perspectiva da Neurociências. Para tanto, foi necessário analisar características do desenvolvimento infantil na primeira infância, características da proposta pedagógica da educação infantil segundo a legislação brasileira e o papel das emoções no contexto da educação infantil pela perspectiva das neurociências.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada caracteriza-se bibliográfica e documental como de abordagem metodológica qualitativa, a qual contou com busca nas bases de dados eletrônica *Scielo* e banco de periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), além de pautar-se nas referências bibliográficas dos planos de ensino das disciplinas de Neurociências e Aprendizagem e Educação Infantil: processos de ensinar e aprender, do Mestrado de Ensino de Humanidades e Linguagens.

O material foi selecionado seguindo os critérios que buscam apontar evidências neurocientíficas sobre as emoções e o neurodesenvolvimento humano e abordar aspectos metodológicos na educação infantil. Abaixo, segue quadro demonstrativo de resultados obtidos e material selecionado para análise nas plataformas citadas, usando os descritores (1) *educação infantil Brasil + escola* e (2) *emoções + infantil*.

A busca foi realizada usando filtros diferentes em cada plataforma, para fins de refinamento de respostas, a saber: plataforma *Scielo* não houve refinamento de busca, enquanto na plataforma *Capes*, foram utilizados os filtros de ano de publicação (publicações a partir de 2021) e tipo de publicação (restringindo a busca apenas a artigos). Utilizando os descritores do item (1), foram encontrados 15 resultados na base de dados *Scielo* e 24 artigos na base de dados *Capes*. Destes, foram selecionados para análise 3 e 4 artigos, respectivamente. Com relação ao item (2) os resultados encontrados foram os seguintes: 7 artigos encontrados na base de dados *Scielo*, dos quais 2 foram selecionados para análise; e 61 resultados encontrados na base de dados *CAPE*S, dentre os quais excluindo repetições e artigos que fugiam ao tema, 1 foi selecionado para análise.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2023, e buscou analisar características do desenvolvimento infantil na primeira infância, características da proposta pedagógica da educação infantil segundo a legislação brasileira e o papel das emoções no contexto da educação infantil pela perspectiva das neurociências.

Para a análise documental, foram selecionados textos em detrimento a outros por abordarem o tema neurociências, emoções e educação infantil, além de legislações nacionais tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), Parâmetros Nacionais de Qualidade Para Educação Infantil (BRASIL, 2006) e a BNCC (Brasil, 2018).

O método empregado para examinar os dados coletados na pesquisa baseou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Essa abordagem envolve três etapas essenciais. Inicialmente, a fase de pré-análise que é caracterizada pela organização, durante a qual são selecionados os materiais a serem analisados, as hipóteses são formuladas, os objetivos são estabelecidos e indicadores são desenvolvidos para guiar a interpretação final. Na segunda fase, ocorre a exploração do material, incluindo a codificação, enumeração e categorização dos resultados. A terceira e última etapa engloba o tratamento e interpretação

dos resultados, nos quais os dados são processados de maneira a tornarem-se significativos e válidos.

A seguir, serão apresentados na próxima seção os resultados obtidos na pesquisa que irão abordar as seguintes categorias: (1) aspectos teóricos metodológicos da educação infantil. A categoria (2) aborda a emoção pela perspectiva da neurociências e seu papel no desenvolvimento infantil. A categoria (3) aborda as emoções no contexto da educação infantil.

Quadro 1. Artigos analisados.

DESCRIPTORES	PLATAFORMA	AUTOR/ ANO	TÍTULO
Educação infantil, Brasil, escola.	Scielo	Kuhlmann Jr., Moysés / 2019	Parque Infantil: a singularidade e seus componentes.
		Barbosa, Maria Carmen Silveira; Richter, Sandra Regina Simonis; Delgado, Ana Cristina Coll. /2015	Educação infantil: tempo integral ou educação integral?
		Campos, Maria Malta; Bhering, Eliana Bahia; Esposito, Yara; Gimenes, Nelson; Abuchaim, Beatriz; Valle, Raquel; Unbehaum, Sandra /2011	A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental
		Livia Karen Figueredo de Jesus/ 2022	A Construção Histórica Da Infância E O Surgimento Da Educação Infantil: Do Assitencialismo Ao Direito
		Montiel, Larissa Wayhs Trein; Sarat, Magda/ 2023	Trajetória do Atendimento das Crianças Pequenas no Brasil
		Santos, Sheila Carine Souza; Sales, May Valda Souza/2021	Infâncias e a educação infantil: compreendendo os contextos de aprendizagem na contemporaneidade
Emoções + infantil	Capes	Batista, Jéssica Bispo; Pasqualini, Juliana Campreghe; Magalhães, Giselle Modé/2021	Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil
		Pérez-Sánchez, Jennifer; Delgado, Ana R.; Prieto, Geraldo/2022	Avaliação da Lista de Verificação de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes
		PEREIRA, Carla; Soares, Luísa; Alves, Diana; Cruz, Orlando; Fernández, Mônica/2014	Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um programa de intervenção
	Scielo	FONSECA, Vitor da/2016	Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica

RESULTADOS E DISCUSSÃO

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) a educação básica se estende dos 0 aos 17 anos, sendo obrigatória para crianças a partir de 4 anos de idade desde 2013 com alteração realizada na LDB (1996). Neste sentido, a educação infantil (EI), apresenta-se como a primeira etapa da educação básica brasileira, atendendo crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, compreendendo assim o período chamado de primeira infância.

Com base nos dados obtidos na pesquisa, faz-se pertinente uma breve revisão histórica sobre os percursos da institucionalização da educação infantil no Brasil de forma a elucidar os caminhos percorridos até o presente momento, no sentido de justificar o quanto os conhecimentos sobre os estudos da neurociências podem contribuir para o desenvolvimento infantil no contexto da escola. Historicamente, as crianças deixaram de ser cuidadas pelas famílias a partir da Revolução Industrial, com o advento do capitalismo e fim do feudalismo. No Brasil, este percurso foi um pouco mais tardio do que na Europa, mas os motivos que o iniciaram foram os mesmos, segundo aponta Kuhlmann Jr (1998).

Ainda, segundo o mesmo autor, o caráter assistencialista que a institucionalização do cuidado infantil apresentou em seus primórdios em nosso país, tendo três iniciativas que pouco se aproximam da questão educativa. A saber, as perspectivas são a médico-higienista, religiosa (ambas se preocupavam com a questão da mortalidade infantil) e a jurídica policial (que se preocupava com a moralidade da infância). A considerar o contexto sociohistórico em que o surgimento das escolas de educação infantil está inserido, a concepção de infância e de criança muito elucidam questões enfrentadas ainda hoje no cenário educacional. De acordo com Santos e Sales (2021, p. 3) a família adquire uma nova visão sobre a criança, assegurando seus direitos e seu bem-estar uma vez que as questões relacionadas aos direitos dos trabalhadores já contemplavam a presença da mulher no mercado de trabalho, ou seja, da mãe que também exercia atividades profissionais.

Do referido período até a institucionalização da educação infantil perante a legislação, aproximadamente 100 se passaram. Somente com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi que a criança passou a ser considerada um

sujeito de direitos e então teve regulamentada a forma de cuidado e educação a qual teriam direito. Nas palavras de Kuhlmann Jr

Na quarta e última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré -escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. (2000, p.3)

A partir desse percurso histórico, a educação infantil vem se constituindo com um espaço de atenção à infância e atualmente tem um caráter pedagógico no sentido de garantir à criança o seu desenvolvimento integral pleno. Apesar de todos os avanços, ainda se faz necessário, segundo Oliveira-Formosinho et.al (2007, p. 23), refletir e discutir sobre a pedagogia da infância e as formas de atuação da educação infantil. Os referidos autores defendem que “[...] a escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa”.

A legislação brasileira pauta a educação infantil em alguns documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), além dos Parâmetros Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) e Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2026). Todos estes documentos apontam para a necessidade deste nível de ensino preocupar-se com o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos, respeitando a criança como um sujeito. Oliveira-Formosinho et.al (2007, p. 14) afirmam que é uma obrigação cívica incluir na prática pedagógica “outras imagens da criança que falam da competência participativa e dos direitos a essa participação” que elas têm.

Neste sentido, partindo também dos documentos oficiais que gerem a prática educacional na primeira etapa da educação básica brasileira, Sales e Santos afirmam que esta premissa que considera a condição da criança como agente ativa em seu próprio processo de aprendizagem, somada aos conhecimentos prévios que cada indivíduo carrega e que devem ser valorizados desde a educação infantil, deve incentivar os educadores a pensar práticas que estimulem aprendizagens significativas (Sales e Santos, 2021, p.10). As autoras indicam ainda que, partindo dessa prática significativa e que valoriza a criança como um

indivíduo pertencente e produtor da cultura, será possível desenvolver a concepção de criança integral conforme preconizado pelas diretrizes educacionais (Ibdem).

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, moldando as bases para um futuro próspero e bem-sucedido. Este período inicial na vida de uma criança é marcado por uma incrível capacidade de aprendizado e desenvolvimento, sendo uma fase crítica que influencia não apenas o crescimento cognitivo, mas também o emocional, social e físico. Corroboram com essa inferência Cosenza e Guerra (2011), ao afirmarem que o desenvolvimento do sistema nervoso se dá desde a fecundação até o início da vida adulta, apresentando, porém, um período significativo na infância, em virtude da plasticidade cerebral, o que garante melhor eficácia nas respostas observadas frente a estímulos. Nessa perspectiva, pesquisas do Núcleo Ciência pela Infância (2014) apontam a necessidade de estímulos de qualidade para a garantia de um desenvolvimento infantil saudável.

A educação infantil proporciona estímulos essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Durante os primeiros anos de vida, o cérebro humano está altamente receptivo a novas informações e experiências. Estimular as crianças por meio de atividades educativas ajuda a fortalecer as conexões neurais, desenvolvendo habilidades como linguagem, raciocínio lógico, e resolução de problemas. Estudos neurocientíficos apontam que a primeira infância é a fase de maior plasticidade cerebral. Segundo o Núcleo Ciência pela Infância (2014, p.5) “a formação de circuitos cerebrais é influenciada pelas experiências no início da vida”, além de afirmar que habilidades aprendidas em determinada etapa “[...] serve como base de aprendizado na etapa seguinte” (Núcleo Ciência pela Infância 2014, p.7).

Sendo assim, o ambiente educacional adequado nessa fase prepara a criança para a aquisição de habilidades mais complexas, garantindo seu desenvolvimento integral, promovendo uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida. A importância da educação infantil no desenvolvimento humano é inegável, pois promove o bem-estar emocional, desenvolve habilidades sociais essenciais e contribui para o crescimento físico saudável. Investir na educação infantil é investir no futuro, construindo alicerces sólidos para uma sociedade mais educada, equitativa e harmoniosa. De acordo com estudos realizados pelo Núcleo Ciência pela Infância

O ambiente de educação infantil cria, desse modo, uma série de oportunidades de atenção à infância de forma integral e continuada. [...] a frequência à pré-escola de qualidade tem impactos positivos e significativos sobre diferentes dimensões de desenvolvimento [...] Dentre os benefícios documentados incluem-se ganhos no desenvolvimento cognitivo a curto prazo, melhora nos níveis de aprendizagem a médio prazo, e melhora na escolaridade e renda no longo prazo. Isso contribui para a formação de adultos mais saudáveis. (2014, p. 10)

Ao encontro desta premissa estão os estudos das neurociências os quais apontam a necessidade de atenção ao desenvolvimento infantil uma vez que, é nesta fase da vida humana que alterações cerebrais acontecem de forma rápida e intensa. Pois, como citam Silva e Pontarolo (2023, p. 274) o desenvolvimento e a aprendizagem estão diretamente ligados aos estímulos oferecidos pelo ambiente e à forma que o indivíduo responde a ele. Assim, a educação infantil apresenta-se como um espaço a se beneficiar com os estudos neurocientíficos de forma a oferecer estímulos adequados às crianças.

EMOÇÃO PELA PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIAS

De acordo com estudos neurocientíficos, emoções são componentes fundamentais da experiência humana, desempenhando um papel crucial em nossa tomada de decisões, interações sociais e bem-estar geral. Quando exploramos as emoções a partir da perspectiva das neurociências, estamos investigando os processos cerebrais subjacentes que dão origem a essas experiências complexas. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 75) as emoções são sinalizadoras de que algo importante está acontecendo no ambiente. Os mesmos autores afirmam que a função da emoção é, primariamente, a sobrevivência da espécie (Cosenza e Guerra, 2011, p. 75).

Enquanto processo fisiológico, uma emoção é capaz de provocar alterações em diferentes órgãos do corpo humano, sendo estas tanto reações físicas quanto comportamentais e cognitivas. Então, pode-se dizer que há uma grande mobilização e integração de diversas estruturas corporais quando o sistema nervoso central é acionado por um estímulo emocional. Lent (2021, p.254) afirma que, “do ponto de vista biológico, a emoção pode ser definida com um conjunto de reações químicas e neurais subjacentes” Lent (2021, p.254), porém este conceito por si só não explica o que são as emoções para os seres humanos.

Vale ressaltar que, para os humanos, as emoções possuem um aspecto subjetivo, que as tornam experiências únicas para cada indivíduo (Lent, 2021, p. 254). Dessa forma, segundo Cosenza e Guerra (2011) um mesmo acontecimento pode ativar diferentes emoções em diferentes indivíduos, dependendo da experiência e vivência que cada um possui.

Apesar das teorias positivistas, a neurociência comprova a importância das emoções nos processos cognitivos, de tomada de decisão, consolidação da memória e aprendizagem (Cosenza e Guerra, 2011, p. 76). Neste sentido, Fonseca (2016, p.2) corrobora que “As emoções fazem parte da evolução da espécie humana e, obviamente, do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana.”

Segundo Lent, às emoções, são atribuídas valências, (positivas e negativas) e ainda podem ser classificadas em três grupos: primária, secundária e as emoções de fundo (Lent, 2010, p. 716). De forma resumida, na definição do autor, as emoções primárias são aquelas inatas, as quais são comuns a todos os seres humanos. As emoções secundárias são aquelas que têm relação com fatores socioculturais, por isso são mais complexas. Elas dependem da época, grupo social e cultura na qual o indivíduo está inserido. Já o terceiro grupo, as emoções de fundo, se caracterizam por emoções que se relacionam com o bem-estar ou com o mal-estar, e são normalmente induzidas por “estímulos internos” (Lent, 2021, p. 254)

Importante destacar que as emoções não são eventos isolados, mas sim processos dinâmicos que envolvem a interação de várias regiões cerebrais. Segundo Damásio, “podemos agora dizer com segurança que não existem “centros” individuais [...]O que na realidade existe são “sistemas” formados por várias unidades cerebrais interligadas.” (Damásio, 1996, p.36).

Cosenza e Guerra explicitam o quanto as emoções são importantes para os seres humanos, assim como para os demais animais. Todavia, os humanos têm a capacidade de “tomar consciência desses fenômenos”, bem como são capazes de “aprender a controlar algumas de nossas reações emocionais” (Cosenza e Guerra 2011, p. 81), conforme a situação em que se encontram. Fonseca (2016, p.2) aponta as emoções como “adaptativas porque preparam, predis põem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas, mesmo comportamentos de sobrevivência”, indicando sua importância para a vida humana.

De acordo com o Núcleo Ciência pela Infância,

“o meio onde a criança está inserida tem grande influência em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. [...] do período pré -natal aos primeiros anos de vida o cérebro passa por uma fase determinante em seu desenvolvimento, e o impacto da qualidade do ambiente repercute em todo o curso de vida posterior. (2014, p. 8)

Assim, compreender como o cérebro processa e regula as emoções não apenas aprimora nossa apreciação pela complexidade da mente humana, mas também abre portas para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes na intervenção de possíveis comportamentos disfuncionais que apareçam no contexto escolar.

AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um período da educação básica que perpassa um período importante do neuro desenvolvimento humano, o qual, conforme já elucidado, apresenta-se como período de grande plasticidade cerebral e, portanto, transformações das estruturas neurais. Como dito anteriormente, o cérebro é o órgão que controla todos os aspectos da vida humana, não só no que se refere a movimentos e reações químicas, como também a comportamentos e ações. Cosenza e Guerra (2011, p. 11) retratam o cérebro como elemento mais importante do sistema nervoso, o qual é responsável pelo processamento dos estímulos recebidos. Dessa forma, o conhecimento sobre ele é extremamente necessário especialmente para quem atua diretamente com seres humanos.

A principal função da escola é garantir a aprendizagem dos seus estudantes. No Brasil, desde 2018, o documento que norteia o processo educativo formal é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A mesma está estruturada no conceito de habilidades que devem ser desenvolvidas de forma progressiva até que resultem na aquisição de 10 competências gerais elencadas no documento, as quais se referem a diferentes aspectos da vida humana. Segundo o Documento,

[a]o adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habi-

lidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2018, p. 15).

As BNCC e as 10 competências gerais estão postas com o objetivo de garantir uma educação integral a todos os educandos, contemplando cognição, emoções, autoconhecimento, tecnologias, entre outros aspectos. A proposta de uma educação integral prevista na LDB (Brasil, 1996) vai de encontro da educação tradicional que desconsidera a interferência de aspectos subjetivos no processo escolar. Behrens (2013, p. 18) descreve a base na qual se alicerça a educação do século XX como uma epistemologia reducionista, que “orienta o saber e a ação propriamente pela razão e pela experimentação, revelando o culto ao intelecto e o exílio do coração”.

Nesse sentido, a neurociência vem contribuindo com novas concepções, trazendo à tona a necessidade de rever conceitos e discutir novas práticas que incluam e valorizem os aspectos subjetivos, inerentes ao ser humano, no processo educativo, garantindo ênfase às emoções. Na perspectiva das neurociências a aprendizagem é entendida como a capacidade de um ser humano desempenhar de forma competente determinada tarefa, mobilizando habilidades e conhecimentos anteriores, ou seja, capacidade de alterar seu comportamento (Cosenza e Guerra, 2011).

No contexto escolar, durante séculos, as emoções foram desconsideradas e até desvalorizadas na realização das tarefas postas aos alunos (Behrens, 2013). Em contrapartida, as relações estabelecidas na escola são permeadas constantemente por diferentes emoções e comportamentos relativos a elas. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 32), o meio em que o sujeito está inserido é muito importante, pois é através da interação deste com aquele que novas sinapses são estabelecidas, garantindo o aprimoramento da aprendizagem. Transpondo esta afirmação para a escola, a sala de aula e o professor assumem papel central na aquisição de novas aprendizagens. A sala de aula por se apresentar como ambiente referência para a criança, o qual é planejado para acolhê-la e o professor por ser o gestor desse ambiente, que deve refletir e ter claro sua intencionalidade a cada atividade proposta.

Pensando especificamente nas emoções como indicadores de algo importante e como determinantes de escolhas, a sala de aula é, possivelmente, um constante desencadeador de emoções. Nas palavras de Cosenza e Guerra, “as informações sensoriais que nos chegam podem ser neutras ou vir acompaña-

das de uma valência emocional, negativa ou positiva. [...] Isso significa que um pequeno detalhe do ambiente é capaz de ser identificado como mobilizador” (2011, p. 78).

Vale destacar que os autores referidos apontam que mesmo aprendizagens que dependem da interação do sujeito com o meio podem acontecer de forma inconsciente, tornando o papel do professor ainda mais relevante, especialmente na educação infantil. Nesta etapa de ensino, as crianças possuem grande plasticidade cerebral, garantindo assim a possibilidade de aquisição de inúmeras habilidades, conforme é possível observar no desenvolvimento natural das crianças. Na mesma perspectiva, corroboram com esta ideia de importância do ambiente Batista, Pasqualine e Magalhães que afirmam que a ação é “tomada como categoria central para a explicação do processo de desenvolvimento humano, pois é na atividade e por meio dela que a criança se relaciona com a realidade, sendo seus processos psíquicos desenvolvidos” (Batista, Pasqualine e Magalhães, 2022, p. 7).

A partir de tudo o que foi mencionado até o momento, é necessário destacar que as emoções têm grande importância na aquisição de uma aprendizagem, pois são elas que irão influenciar e determinar na tomada de decisão. O cérebro capta determinado estímulo que julgue importante em dado momento e atribui a ele um valor emocional, tomando a decisão de mobilizar a atenção do indivíduo, garantindo a retenção da informação e, portanto, a aprendizagem. Fonseca (2016, p.11) aponta que “A aprendizagem, a atenção, a percepção, o processamento de informação, a memória, a planificação, a tomada de decisão e a própria criatividade decorrem da sinergia entre o pensamento emocional e o racional.” Fonseca afirma ainda que as emoções estão intrinsecamente envolvidas nas funções de atenção, de significação e de relevância e valor social, relacional e motivacional que atravessam as várias fases do processo de aprendizagem (Fonseca, 2016, p. 5).

Pensando no ambiente escolar, quando o valor emocional atribuído ao estímulo é negativo, essa emoção poderá interferir na aquisição do conhecimento pretendido, pois a atenção da criança se voltará à referida emoção, o que poderá influenciar no comportamento apresentado pela criança como resposta a situação em que se encontra. Segundo Fonseca (2016, p. 4) o funcionamento cerebral ideal só acontece em um clima de segurança afetiva, para então abrir-se aos processos cognitivos. O espaço da educação infantil apresenta-se como um local de possibilidades e o ideal é que o professor torne a sala de aula um

ambiente pleno de estímulos positivos, valorizando todos os aspectos do desenvolvimento humano.

Assim, a educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional. Durante esses anos, as crianças começam a compreender e expressar suas emoções, desenvolvendo habilidades de empatia e autocontrole. Um ambiente educacional positivo e encorajador contribui para a construção de uma base emocional saudável, promovendo a autoestima e a confiança necessárias para enfrentar os desafios futuros. Para Batista, Pasqualine e Magalhães destacam a relevância dessa etapa de ensino para a “(trans)formação da esfera afetivoemocional do psiquismo e, ao mesmo tempo, a importância dos processos afetivo-emocionais para a compreensão da especificidade das neoformações que se produzem nesse período do desenvolvimento” (Batista, Pasqualine e Magalhães, 2022, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a institucionalização da educação infantil teve suas origens ligadas a fatores socioeconômicos, como a revolução industrial e a entrada das mulheres no mercado de trabalho. Essas questões históricas são relevantes pois caracterizam a identidade e concepção de infância adotada durante muito tempo, o que influencia ainda hoje a educação. Somente a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, a educação infantil passou a ser regulamentada como parte do sistema educacional brasileiro, reconhecendo a criança como sujeito de direitos. Os resultados encontrados reforçam a necessidade de uma prática pedagógica que valorize a criança como protagonista em seu processo de aprendizagem, promovendo experiências significativas, conforme preconizado pelas diretrizes educacionais.

O desenvolvimento infantil, com base em estudos neurocientíficos, é um processo contínuo e dinâmico, sendo essencial garantir estímulos adequados durante a primeira infância, período marcado por alta plasticidade cerebral. Pesquisas indicam que experiências precoces influenciam diretamente a formação de circuitos neurais, impactando positivamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Neste contexto as emoções aparecem como mecanismos mentais relevantes para a aprendizagem, uma vez que estão relacionadas a diversas habilidades intrínsecas e fundamentais à aprendizagem.

As emoções têm papel fundamental no desenvolvimento humano e a infância se apresenta como um momento importante na aquisição dessas habilidades. A escola de educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento emocional na infância ao apropriar-se dos conhecimentos das neurociências e ofertar estímulos variados para o desenvolvimento emocional das crianças. Ao fornecer segurança emocional, promover interações sociais saudáveis e incentivar a expressão emocional, a educação infantil desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos emocionalmente inteligentes e resilientes.

REFERÊNCIAS

- BARDIN. Laurence, **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 6 ed. Vozes, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.
- BATISTA, Jéssica B.; PASQUALIN, Juliana C.; MAGALHÃES, Giselle Modé. **Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, e116927, 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116927vs0>
- Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. Estudo no 1: **O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**. 2014

COSENZA, Ramon. M.; GUERRA, Leonor. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FOCHI, Paulo Sergio. **Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas**. Conjectura: filos. e Educ., Caxias do Sul, v. 25, e020042, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122020000100403&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2024. <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020042>.

FONSECA, Vitor da. Revista psicopedagogia **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Vol.33 No.102 São Paulo, 2016.

GOLDSCHIMIED, Elinor.; JACKSON, Sônia; tradução Marlon Xavier. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2 ed.- Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira** Revista Brasileira de Educação, núm. 14, mai-ago, 2000, pp. 5-18 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociências** São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

LENT, Roberto. **Neurociência da Mente e do Comportamento** (coord.) - [Reimpr.] - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A., org. **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007 [Reimpr. 2008]

SANTOS, Sheila Carine Souza; SALES, May Valda Souza. **Infâncias e a educação infantil: compreendendo os contextos de aprendizagem na contemporaneidade**. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 11, n. 1, p. 1-14, e31876,

jan./jun. 2021. ISSN 2237- 9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31876>.

SILVA, Gabriela G. da.; PONTAROLO, Andreia Cristina. Id On Line Revista de Psicologia. **Neurodesenvolvimento Infantil: Os limites e as Contribuições no Uso de Dispositivos Tecnológicos**. V.17, N.66, p.273-286, Maio/2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.003

OS CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

Priscila Caroline Miguel¹

RESUMO

O objetivo do presente estudo é fazer uma revisão bibliográfica do tema conflitos na Educação Infantil, levando em conta que, sob a teoria construtivista, eles são considerados oportunidades de aprendizagem e a escola como um ambiente democrático, deve, sim, ter regras formuladas por aqueles que nela convivem, ou seja, educadores e alunos. As discussões ou conflitos são concebidos como positivos e necessários, mesmo que desgastantes, pois estará havendo a troca de pontos de vista. As ausências de conflitos refletem relações de respeito unilateral, pois apenas uma parte dos envolvidos detém a autoridade, o poder, a razão. Considerando que as crianças da Educação Infantil por volta de cinco anos possuem uma incapacidade de considerar uma perspectiva sob um ponto de vista que não o seu (egocentrismo), torna-se de suma importância que cada vez mais discutamos a temática em questão. Como metodologia, nos valem de uma pesquisa bibliográfica e documental, com autores contemporâneos de Jean Piaget, mas que se utilizam do aporte teórico construtivista. Os resultados indicam que os conflitos interpessoais constituem oportunidades para o autoconhecimento e para o conhecimento do outro. Contrapondo interesses, ideias e sentimentos, pode-se mobilizar a busca de formas mais elaboradas de relações interpessoais. Não é negando a existência dos conflitos ou apenas punindo os pequenos, que conseguiremos que eles aprendam.

Palavras-chave: Conflitos, Educação Infantil, Construtivismo.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Campus de Marília – SP), priscilacarolinemiguel@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Em qualquer espaço onde aconteça as relações sociais, os conflitos interpessoais são inevitáveis e a escola é um espaço, no qual eles também acontecem, inclusive na Educação Infantil. Antes de mais nada, é interessante pontuar que quer queira ou não, a escola está educando moralmente, pois os valores morais estão sendo transmitidos através dos exemplos dos profissionais que nela atuam, ou até mesmo através das práticas pedagógicas utilizadas.

Atuando como professora em cursos de licenciaturas e realizando pesquisas que envolvem a formação de professores na Educação Infantil, percebo o conflito como algo indesejável e a ser evitado a qualquer custo, por exemplo, se as crianças desejam pegar um mesmo brinquedo e isso está gerando conflitos, é muito comum o (a) educador (a) ir e tirar o brinquedo. Após ouvir relatos de que tal solução é imediata, não cabe a nós discordarmos, mas reitero que, partindo do pressuposto construtivista, os conflitos além de inevitáveis; a forma como ele será resolvido junto as crianças é (ou deveria ser) essencial para o currículo de um professor que assume esse modelo epistemológico. E mais do que isso, ele pode ser encarado como uma oportunidade de aprendizagem e parte da construção de um ambiente sociomoral, que auxilia na construção da autonomia moral.

Quando exemplificamos que o professor, em situações de conflito, retira o brinquedo, não queremos culpabilizar ou emitir juízos de valores a esse comportamento, pois, percebemos que muitas vezes, os professores “[...] se sentem inaptos a resolverem tais problemas, já que muitas das estratégias usadas por eles se mostram ineficazes nessas situações” (Fernandes; Martins, 2024, p.2). Além disso, as formações iniciais ou de base pouco contemplam a temática do desenvolvimento moral em suas disciplinas, infelizmente.

Na teoria construtivista, os conflitos podem assumir duas formas: intra-individual e interindividual. Piaget entendia as duas formas como imprescindíveis ao desenvolvimento, embora tenha se debruçado mais sobre a primeira, o conflito intra-individual – que significa, o conflito dentro do indivíduo. De Vries e Zan (1998) citam como exemplo de um conflito intra-individual, quando a criança tem uma ideia de que a localização da sombra depende de sua ação. Por acreditar que por ter visto sua sombra enquanto caminhava até uma parede, ela é surpreendida por não a ver enquanto caminha até outra parede. Temos aqui uma contradição entre a expectativa e o resultado que pode levar a uma busca por

relações espaciais e causais entre objeto, luz e tela. No curso dessas experiências repetidas, os conflitos cognitivos internos podem auxiliar na reestruturação da sua lógica.

No presente texto, daremos enfoque aos conflitos interindividuais – conflitos entre indivíduos. Piaget argumentava que esse tipo de conflito pode promover o desenvolvimento tanto moral bem como intelectual, por conta da descentração que implica a partir de uma única perspectiva – a própria, começar a considerar a perspectiva e ideia dos outros e tal processo é iniciado pela confrontação com os desejos e ideias dos pares (Vinha; Tognetta, 2009; Vinha, 2000; Tognetta; Leme; Vicentin, 2013; Piaget, 1932 [1994]).

Corroboramos com DeVries e Zan (1998, p. 90) ao afirmarem que o conflito interpessoal “[...] pode oferecer o contexto no qual as crianças tornam-se conscientes de que outros tem sentimentos, ideias e desejos”. E o aumento na consciência sobre outros somado aos esforços da criança para coordenar sua própria perspectiva de si mesmo com a dos outros, além de resultarem em um nível de entendimento interpessoal mais complexo, pode levar a motivação de reflexão sobre como proceder quando estamos diante de opiniões controversas e a reorganização do conhecimento. Em consonância a isso:

Quando ocorre um conflito na interação com o outro, a criança é motivada por esse desequilíbrio a refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade. Uma resolução de conflito considerada como positiva “sugere um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo” (DeVries & Zan, 1998, p.64). Piaget enfatizou o importante papel dos conflitos interpessoais como facilitadores do conflito interno [...] Segundo esse ponto de vista, no processo de resolução dos conflitos é necessário operar em termos de sentimentos, perspectivas e ideias de uma outra pessoa, portanto, essa resolução é co-operativa, no sentido piagetiano” (Vinha, 2000, p. 350).

Nesse ínterim, temos como objetivo refletir sobre qual o entendimento da importância dos conflitos na Educação Infantil em relação ao desenvolvimento moral, à luz da teoria construtivista, alicerçados em uma pesquisa bibliográfica.

Frente ao cenário de conflitos corriqueiros entre as crianças da Educação Infantil, iniciamos com as contribuições de Araújo (2007) que menciona que a discussão e o trabalho voltado aos valores morais, deveriam fazer parte do cotidiano escolar e não tratados como secundários ou até mesmo “ignorados”. Enfatizamos que o trabalho com valores morais, mesmo na Educação Infantil,

deve ser considerado tão importante quanto os conteúdos tradicionais. As aulas, “devem estar permeadas por possibilidades de convivência cotidiana com os valores éticos e instrumentos que facilitem relações interpessoais pautadas em valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos” (Araújo, 2007, p.35).

Reiteramos que as discussões ou conflitos são concebidos como positivos e necessários, mesmo que desgastantes, pois possibilita a troca de pontos de vista, que só é possível pela interação social. Um ambiente escolar em que não existem conflitos, reflete relações de respeito unilateral, que são permeadas pela coação e os conflitos não acontecem, justamente porque apenas uma das partes (geralmente o adulto), detém a autoridade, o poder, a razão; relações essas que contribuem apenas para a manutenção da heteronomia. Precisamos deixar de lado a velha ideia de que paz nos espaços escolares é sinônimo de ausência de conflito (até mesmo porque eles são inevitáveis, mesmo entre os pequenos da Educação Infantil).

Em consonância as contribuições de Vinha (2000), também percebemos um dispêndio de energia dos (as) professores (as) para evitar que os conflitos ocorram ou quando inevitáveis, tentam resolver de forma abrupta, quando na verdade, eles podem ser usados como oportunidades para auxiliar as crianças a reconhecer pontos de vista diferentes dos seus e aprenderem, paulatinamente, como buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas.

Recentemente, ao desenvolver uma formação de professores da Educação Infantil sobre o desenvolvimento moral e o valor respeito, o tema conflitos acabou surgindo, e pudemos conversar várias vezes sobre o assunto. Meses depois, a professora de Língua Inglesa de uma turma de cinco anos, entra em contato para relatar que em uma situação na aula, ela ensinava os nomes de alguns brinquedos em inglês e, depois, as crianças precisavam escolher um brinquedo e dizer o nome em inglês.

Em uma turma com 12 alunos, 6 queriam apresentar o mesmo: um telefone celular. A professora pediu que eles tentassem entrar em um “acordo” e para nossa surpresa, as crianças conversaram por mais de 30 minutos e resolveram que ninguém apresentaria aquele celular e o guardaram. Diante disso, a professora relata que teve sentimentos ambivalentes, pois estava feliz por eles terem conseguido conversar sem agressões físicas, mas essa não era a solução que ela queria.

Pudemos conversar que por mais que o desejo dela era de que eles chegassem a um consenso em que uma das crianças apresentassem o celular, o importante foi que eles tinham conversado e a decisão de guardar o brinquedo partiu deles e não dela. Além disso, não teve brigas físicas. Por conseguinte, vale salientar que: “[...] o professor construtivista reconhece que o conflito vivido pelas crianças não lhe pertence, assim sendo não lhe cabe resolvê-lo retirando-as do mesmo [...]” (Vinha, 2000, p.351).

Consideramos que a educação moral vai muito além de uma doutrinação de valores e que educar moralmente é mais do que apenas conversar com os alunos, é necessário ações e atividades que possuam intencionalidade educativa, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Diversas pesquisas (Fernandes; Martins, 2024; Lepre; 2015; Vinha; Tognetta, 2009; Tognetta, 2022; Miguel, 2021) evidenciam que a escola pode ser fonte de estímulo para a construção da autonomia moral e com base nos estudos piagetianos, podemos assumir que as crianças não podem ser deixadas à sua natureza biológica, mas precisam vivenciar relações de cooperação para a construção de uma consciência autônoma e a possibilidade de julgar as ações morais.

Quando pensamos na formação humana, a escola é o espaço no qual convergem os desafios de coexistir, como nos aponta Tognetta (2024, p. 135):

A escola é, por certo, o espaço por excelência para a aprendizagem dessa coexistência. É onde os diferentes se encontram, onde se alinham e se desalinham as mesmas ou diferentes preocupações, angústias, aspirações e que, queira ou não, se aprende a conviver ou viver com o outro, não apenas habitando o mesmo espaço, mas estabelecendo trocas significativas geradoras de outras angústias, raivas, alegrias, tristezas, aspirações. Escola, é por si, espaço de sinônimos e antônimos, de encontros e desencontros de todos e todas que buscam pertencer [...] A escola, é, ou deveria ser, o local do bem-estar. [...]

É nessa coexistência, através de relações de cooperação que a criança pode se tornar, mais tarde, autônoma. Sendo assim: “[...] na moral, como no campo intelectual, uma consciência só se torna autônoma, livre da influência cega de uma autoridade maior e capaz de fazer descobertas na realidade, se puder experimentar, [...] esta realidade” (Menin, 2007, p. 49). Tal pressuposto aponta para uma lei de construção do conhecimento que é afirmada por toda a teoria piagetiana: primeiro é preciso fazer para depois compreender, ou seja, é

a ação que nos leva a tomada de consciência. E no tocante às regras, primeiro a criança as praticam, para depois se conscientizarem sobre a importância delas.

E no livro “O juízo moral na criança” (1994 [1932]), única obra de Piaget destinada ao estudo da moralidade, o epistemólogo partiu da consideração inicial de que a moral depende do respeito a determinadas regras, que envolvem o bom agir e, para começar a estudá-la observou jogos infantis no intuito de analisar como surgem, em crianças, as primeiras formas de respeito a essas regras. Foi quando percebeu que existe uma evolução da prática e da consciência que as crianças têm a respeito das regras em situações de jogos. Diante disso, Piaget desenvolveu uma teoria que entende a moralidade como forma de julgamento de atos e como conceituação de determinados valores, como a solidariedade e a justiça. Nesse entremeio, percebeu-se que há uma evolução na prática e consciência das regras e uma dependência da segunda em relação à primeira.

Nesse sentido, há uma fase em que não há consciência das regras (anomia – a criança ainda não adentrou no universo moral) e mais tarde, a criança tende a ser heterônoma que seria de forma geral, pensar a legitimidade das regras morais tendo como referência a obediência de uma autoridade e, no caso da tendência autônoma o sujeito, em certas circunstâncias, demonstra a capacidade de levar em conta a reciprocidade e construir regras baseadas em princípios universalizáveis ao invés de simplesmente acatar a regra externa, característica da autonomia moral (La Taille, 2006; Vinha, 2000; Freitas, 2003; Caetano; Smetana, 2024; Piaget 1994 [1932]). Sendo assim:

As relações de cooperação (co-operação, como às vezes escreveu Piaget para sublinhar a etimologia do termo) são *simétricas*; portanto, regidas pela *reciprocidade*. São relações constituintes que pedem, pois, mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras não são dadas de antemão. Somente com a cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se *descentrem* para poder compreender o ponto de vista alheio. No que tange à moral, da cooperação derivam o *respeito mútuo* e a *autonomia* [...] (La Taille, 1992, p. 59, grifos do autor).

E qual seria então uma possibilidade da escola trabalhar na Educação Infantil as regras e por conseguinte, os conflitos? Qual o papel da escola ao educar moralmente? Destaque-se que as regras, quando possível, devem ser combinadas com as crianças e de acordo com as necessidades da turma, haja vista que quando as regras são frutos de uma construção coletiva, o nível de ade-

são tende a ser maior. Menin (2007, p. 50) admite que: “[...] a convivência entre iguais e as trocas entre as crianças refazem regras vindas da autoridade e substituem a obediência às regras exteriores por temor à autoridade, pela obediência a uma regra construída pelo grupo em função de suas próprias necessidades [...]”.

Tognetta e Vinha (2007) assumem que é inegável o valor das regras. Entretanto, no cenário escolar atual, há educadores (as) que discorrem sobre a necessidade de elaborar as regras em conjunto com as crianças, por meio de rodas-de-conversa e assembleias de classe, por exemplo, visando o desenvolvimento da autonomia moral e do diálogo como forma de resolver os conflitos, mas por trás desses mecanismos tidos como democráticos, ainda são legitimadas práticas autoritárias. Em geral, observa-se o enfoque no produto final – a resolução do conflito ou da situação de indisciplina, em detrimento da priorização no processo pelo qual se chega à elaboração da regra.

Isto posto, observamos que as escolas ainda reforçam a heteronomia, pois a maioria das regras permanece ditada pelas autoridades e imposta em relações de coação e respeito unilateral, os conflitos são evitados ao máximo e quando acontecem, parecem ser ignorados porque há a crença de que as crianças não tem capacidade para dialogar ou até mesmo reparar o dano que causou ou ainda, esse papel não é da escola, pois “a escola ensina e a família educa”, uma frase descabida, porém corriqueira no meio educacional.

É como se o ensino fosse separado da educação ou vice-versa e que a formação proporcionada não devesse ser integral, ou seja, considerar as multidimensionalidades do sujeito; hipervalorizando a transmissão de conteúdos e desprezando, inclusive os ideais do movimento escolanovista que naquela época, já defendia uma formação humana para além dos aspectos cognitivos. Ao que parece, pouco mudou a nossa escola.

Pensar em um novo rumo para a nossa educação implica em pensar na formação docente, pois assim como Vinha e Tognetta (2009) acreditamos que as formas como esses profissionais intervêm diante das desavenças entre as crianças, interfere nas relações entre eles e no desenvolvimento socioafetivo que está relacionado a moral. Ao invés de olharmos para os conflitos como algo negativo, deveríamos usa-los como estratégias de resolução de problemas, algo relevante para a reflexão mesmo das crianças sobre suas ações.

[...] a escola é um espaço no qual os problemas e desafios sociais têm reflexo e são, também, vivenciados. Nela são reproduzidos

comportamentos considerados certos ou errados pelas instituições sociais, os valores e contravalores, os julgamentos de atos e de pessoas, os posicionamentos ideológicos com suas polarizações, as atitudes de conciliação ou de rechaço e as agressões ou apaziguamentos. Algumas vezes, diante desses desafios aparece um certo saudosismo do passado que leva ao fortalecimento de posições que apregoam como melhor a volta a um modelo tradicional de ensino baseado em relações autoritárias e mantido por métodos com maior rigor, fiscalização e controle punitivo, como se tais mecanismos dessem conta de formar para essa sociedade tão diversa quanto complexa. Toda e qualquer escola influencia os valores que seus agentes e alunos passam a viver e assumir, mas nem toda instituição desenvolve uma educação no sentido da autonomia (Vinha, 2022, p. 18).

A escola que realmente educa é aquela, em que, a resolução do conflito é um processo contínuo que é visto como uma ação cotidiana e que contribui na formação para a autonomia. Assim, mais do que punir exemplarmente, devemos trabalhar com as crianças formas de resolverem os conflitos – a lógica de uma boa convivência não pode (e não deve ser) punitivista. Nesse sentido, “[...] é primordial que a escola assuma como sua tarefa a educação da afetividade, mudando a sua concepção de que a qualidade do convívio só depende da boa educação dos alunos [...]” (Leme, 2007, p.35).

Vinha (2000) salienta que cabe ao professor (a) promover o sentimento de amizade, simpatia e auxílio mútuo entre as crianças, considerando que a motivação para co-operar na resolução do conflito está diretamente relacionada ao fato das crianças se importarem com o relacionamento que está sendo ameaçado. Sendo assim, a amizade entre os pares, é importante, pois ela pode levar os pequenos a se esforçarem para a descentração e ao menos tentar coordenar pontos de vista.

O (a) educador (a) assume, em situações de conflito, um papel de mediador, auxiliando as crianças nas estratégias de negociação. Daí a relevância do cuidado com a qualidade, isto é, com o tipo de interação social que está sendo estimulada à criança. DeVries e Zan (1998) entendem que o valor da interação com os coleguinhas também vai depender do (a) professor (a) saber como intervir de forma adequada quando as crianças têm dificuldade e de ajuda-las a manter um ambiente sociomoral construtivista.

Por fim, destacamos que é importante preparar essa nova geração para esse mundo complexo, no sentido de que eles tenham aportes para transfor-

ma-lo, buscando novas formas de ser, conviver, estar e agir sobre o mundo. “[...] Evidencia-se, portanto, a necessidade de uma educação que contribua efetivamente para a autonomia, para formar seres humanos, dignos, respeitosos, justos, comprometidos e responsáveis social e ambientalmente [...]” (Vinha, 2022, p. 14). E nessa meta, acrescenta-se que educar para essa sociedade é desenvolver o pensamento crítico e aprender a lidar com o imprevisível e as incertezas, tendo os valores morais como norteadores de sua existência.

METODOLOGIA

O método utilizado foi o de revisão sistemática de literatura, que consiste em uma atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos, por diversos fatores: evita a duplicação de pesquisas ou, permite o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos. Além disso, permite ainda observar possíveis lacunas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas, trazendo contribuições para um determinado campo científico; proposição de temas, hipóteses e alternativas metodológicas de pesquisa e “[...]compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos [...]” (Galvão; Ricarte, 2019, p. 58).

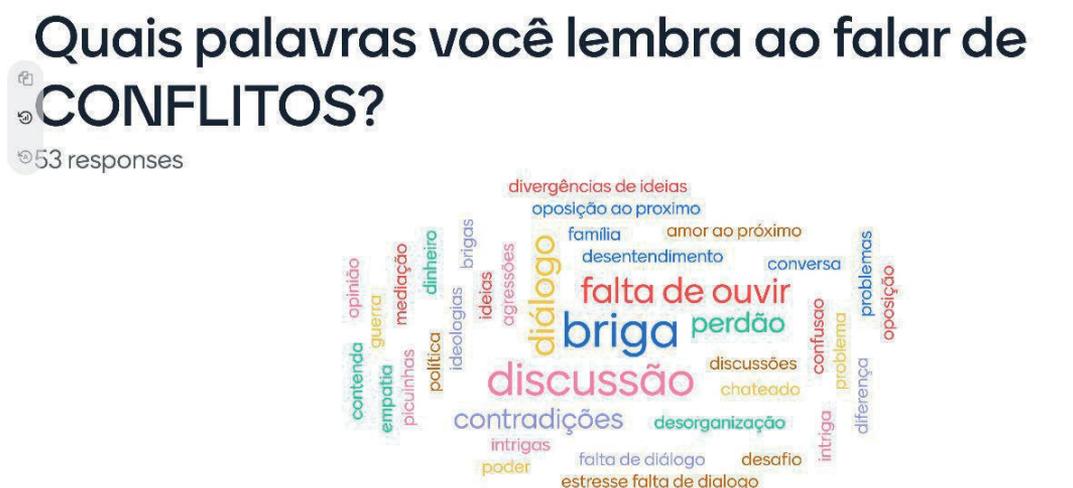
Nesse momento, também foi utilizada a ferramenta de nuvem de palavras do *Mentimeter* disponível *on-line*, em que apresenta, por ordem de tamanho maior, as palavras mais mencionadas. O uso da nuvem de palavras foi utilizado em uma aula da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento II de uma turma do segundo ano, do Curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual paulista. Estiveram presentes na aula trinta e cinco alunos, sendo a maioria do gênero feminino e faixa etária entre 20-30 anos. Foi solicitado aos discentes que escrevessem via leitura de QR-Code disponibilizado em tela projetada na sala-de-aula, expressões que viessem a cabeça quando ouvem a palavra “conflitos”, obtendo um total de 53 respostas.

Essa atividade antecedeu a exposição e discussão do tema “Conflitos na Educação Infantil”, um pedido de temática que partiu dos próprios alunos, considerando que a maioria já faz estágio nesse segmento e tem encontrado dificuldades para a resolução dos conflitos, quando estão com os alunos em atividades diversificadas; e na compreensão das orientações dadas pelas professoras responsáveis pelas salas e as equipes da gestão escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de nos atermos as discussões sobre os resultados, apresentamos a nuvem de palavras, que como dissemos anteriormente, foi construída antes de uma discussão sobre o tema “Conflitos na Educação Infantil” com alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia:

Figura 1: Nuvem de palavras realizada no Mentimeter



Fonte: Acervo da pesquisadora (realizada em 03 maio. 2024).

Como podemos ver na nuvem de palavras acima, os termos que mais aparecem são “discussão”, “briga”, “falta de ouvir” e “diálogo”, sequencialmente. Podemos inferir que os (as) alunos (as) logo pensam em discussão, mas pudemos perceber que eles entendem a discussão de forma construtiva/produtiva, tendo o diálogo somado a uma escuta ativa como operadores dessa prática. E como já afirmamos anteriormente, a escola (incluindo a universidade) é uma “instituição importante para a manutenção ou mudança de valores e mesmo que, de forma contraditória e arbitrária, ela assume esse papel tão importante quanto a família na construção de valores [...]” (Tavares; Menin, 2015, p. 10).

Precisamos levar em conta que a convivência diária entre os alunos, propicia uma vida coletiva, na qual normas e valores precisam ser respeitados, haja vista que a família pode ser considerada o primeiro lugar de socialização da criança, mas os ambientes educativos são fundamentais para a manutenção desses valores. “[...] Como as relações nesse espaço são permeadas por normas

e comportamentos direcionados ao que é certo ou errado e envolvem valores como solidariedade, respeito, justiça, honestidade, dentre outros, é impossível não considerar a transmissão desses valores [...]” (Fernandes; Martins, 2024, p. 7).

Em se tratando do currículo escolar, é preciso que haja nele um espaço para que as competências sociais e emocionais, bem como a convivência e a moral, sejam trabalhadas, não somente porque isso é preconizado pela BNCC (Brasil, 2017), mas também porque as instituições entendem e valorizam a importância desse trabalho, que implica não em uma disciplina isolada, mas uma formação transversal, pois as interações sociais perpassam todos os componentes curriculares. Sendo assim, enfatizamos que não se trata de transmissão direta de conhecimentos ou “lições-de-moral”, métodos pouco eficazes quando objetivamos que os valores morais positivos se tornem centrais na personalidade, mas de já na Educação Infantil expor a criança a moral e a convivência como objeto de estudo e reflexão, com uma perspectiva emancipatória.

Do ponto de vista piagetiano, a ação moral prescinde a livre escolha do sujeito. No entanto, isso é mais amplo do que “fazer” com que nossas crianças convivam bem, apresentem um comportamento disciplinado, obedeçam às regras, respeitem os alunos, fiquem quietos, saibam cantar o Hino Nacional ou sejam educados. Ou seja, não será qualquer tipo de educação capaz de propiciar tal formação. Uma educação de qualidade vai além de uma infraestrutura adequada e com estudantes “aprovados” nas avaliações de larga escala. Então, precisamos refletir, urgentemente, sobre o que pretendemos com a formação, para quê e para quem pretendemos formar. Desejamos uma formação integral, que não se limite aos processos de disciplina, treinamento, condicionamento ou meramente repetição e/ou reprodução de conteúdos.

Nas conversas com os licenciandos em Pedagogia, surgiram vários relatos de formas de punição quando as crianças entram em conflitos, observadas nos estágios, punições estas que nada tem a ver com o ato cometido (sanções expiatórias), ou nada educam, como por exemplo, os “cantinhos do pensamento ou da disciplina”, comuns em *realities* televisivos, exibidos na televisão aberta no Brasil há tempos atrás, mas com algumas práticas que ainda perduram nos ambientes formativos.

São “[...] procedimentos que “funcionam”, ou seja, que resolvem o conflito ou problema de forma rápida e eficaz, todavia, nem sempre há a preocupação de analisar e refletir sobre a concepção de educação que está por detrás [...]”, como afirmam Vinha *et al.* (2009, p. 162). Muito menos, pondera-se as futuras conse-

quências do emprego de tais procedimentos a longo prazo. Consideramos o uso de mecanismos de controle – como os “cantinhos do pensamento” de resolução imediata, pois enfoca o resultado, e não o processo, mas que geralmente funciona, infelizmente. Todavia, concordamos com Kamii (1991), que o emprego constante de punições, a médio e longo prazo podem acarretar algumas condutas, tais como: aprendizagem da mentira (considerando que a criança percebe que se falar a verdade, será punida); o cálculo de riscos (a criança “imagina” quais serão as possíveis punições antes de agir); a relação custo-benefício (a criança certa de que será punida, mesmo assim resolve agir e “pagar o preço”); a revolta; a insegurança; o conformismo, o medo de enfrentar desafios, entre outros; além da manutenção de condutas heterônomas, que pouco ou nada contribuem para a construção da autonomia moral.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), é um documento normativo que traz os conteúdos de aprendizagens essenciais que os educandos devem desenvolver na Educação Básica, através de competências², mas embora esse termo assuma uma multiplicidade de significados, o que mais aproxima ao nosso entendimento, quando tratamos de competências socioemocionais é a mobilização crítica de saberes sociais e emocionais para lidar com a vida. Para Tognetta e Lepre (2022, p. 60), “[...] o documento destaca a necessidade de que as escolas proporcionem às e aos estudantes espaços e ações que viabilizem o conhecimento e a valorização de si e do outro [...], o que só é possível através da interação entre os pares, o que preconiza uma convivência ética fundamentada em uma moral bem desenvolvida. Sendo assim,

[...] a Base propõe uma organização dos saberes e conhecimentos que precisam ser desenvolvidos durante a Educação Infantil em campos de experiência [...] A ênfase nas questões de convivência fica evidente, especificamente no campo “O EU, O OUTRO E O NÓS” quando o documento considera que “é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar (...) ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais (...) constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio [...] (Tognetta; Lepre, 2022, p. 63-64).

2 Na BNCC, o vocábulo “competência” é entendido como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores que objetivam a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017).

Percebemos na BNCC, no segmento da Educação Infantil, em especial, (Brasil, 2017), uma ênfase dada a necessidade de se trabalhar a cidadania e para tanto, discute-se sobre ética, competências socioemocionais, valores, capacidade reflexiva e crítica do educando, mas assim como Fernandes e Martins (2024, p. 14), percebemos “[...] uma fragilidade do sistema educacional no que tange a moralidade, já que os métodos não se ajustam às reais necessidades dos diferentes tipos de sujeitos [...]. O que nos leva a inferir que por mais que se tenha boas intenções ao proporem projetos com esse enfoque, a escola mantém a concepção tradicional de ensino, haja vista que os assuntos que desrespeitam o desenvolvimento moral e a boa convivência, não são resolvidos de forma rápida com atividades extracurriculares somente.

A escola pode (e deve) ser um espaço onde os saberes culturais possibilitem que a criança entenda o que ela está fazendo e, por conseguinte, os conflitos entendidos como oportunidades de aprendizagem. O conhecimento moral é construído progressiva e paulatinamente, e cabe aos educadores a compreensão de que os alunos não são iguais e, tampouco, aprendem do mesmo modo. Se desejamos uma Educação Integral, é preciso repensar a função da escola e reelaborar práticas, que só reforçam a manutenção da heteronomia.

E diante desse cenário, vale destacar que, de nada vale o professor conhecer a teoria do desenvolvimento moral, provocar discussões com os alunos em aulas específicas, mas não agir com coerência a isso diante de situações conflituosas e nem justificar que teoria e prática andam distantes, pois moral e ética fazem parte de um trabalho complexo que não dá resultados da noite para o dia e nem em um projeto específico apenas (Lepre, 2019; Fernandes, Martins, 2024).

Por fim, embora tenha sido uma proposta dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), aparentemente “deixados de lado” na elaboração das propostas curriculares, trazemos a sua proposta do tema “ética” ser considerado transversal, ou seja, perpassa por todas as disciplinas e possibilita a compreensão e a crítica da realidade, que foge de conteúdos obrigatórios para “passar de ano”. Porém, como cita o próprio documento: “[...] não existem receitas ou modelos prefixados. Trata-se de um fazer conjunto, um fazer-se na cumplicidade entre aprender e ensinar, orientado por um desejo de superação e transformação [...]” (Brasil, 1997, p. 26-27).

Sendo assim, qual seria então o papel da escola? Definitivamente, é o de desenvolver um projeto de educação comprometido com a construção de

sujeitos que se permitam intervir na realidade com o objetivo de transformá-la. E isso pode e deve começar na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto central deste texto é apresentar a compreensão da importância dos conflitos na Educação Infantil, à luz da teoria construtivista, a partir das contribuições de Jean Piaget, epistemólogo e autor de uma obra seminal no tocante à construção da moralidade infantil, *“O juízo moral na criança”* [1994] 1932.

Tognetta e Vinha (2012) são enfáticas ao afirmar que historicamente chegamos a um momento, que quantitativamente, demos conta de inserir uma boa parte das crianças na escola, de pensar a estrutura e o funcionamento do ensino brasileiro, contudo, “[...] ainda nos falta superar o que parece ser nosso “calcanhar de Aquiles”: os problemas nas relações interpessoais entre crianças e adolescentes, entre pares ou conosco [...]” (p.7). Nesse momento, não é nosso objetivo discorrer sobre o crescimento aviltante da violência na, para e da escola, discussão atual e mais do que necessária, diga-se de passagem.

Fizemos aqui um recorte sobre os conflitos na Educação Infantil, fatos cotidianos na escola que mesmo não chegando a caracterizar-se como violências, merece a nossa atenção no que se refere em como eles podem ser oportunidades de aprendizagem, se desejamos de fato a construção de personalidades éticas e autônomas, moralmente falando. Frequentemente, as instituições educacionais “ignoram” os conflitos, colocam sanções expiatórias, pois existe uma crença na necessidade de uma intervenção “material”, que dê credibilidade aos que educam com um papel punitivo ou então sinalizam que cabe a família esse papel, sem perceber que quer quer ou não, estamos diante das crianças emitindo nossos valores e exemplos.

Faz toda a diferença, pensar que as intervenções dos educadores que podem e devem ser feitas vão além do momento crucial do conflito. É preciso pensar que a forma como conduzimos uma discussão mesmo entre as crianças, como encaminhamos a reparação de um problema, como organizamos as regras de convivência, farão toda a diferença para que existam sujeitos respeitosos. Precisamos propiciar a construção de um ambiente sociomoral cooperativo para que a criança consiga caminhar para a descentração e sua autorregulação, que paulatinamente, propiciem condições para a autonomia moral.

Reiteramos que os conflitos interpessoais são oportunidades para o autoconhecimento, para o conhecimento do outro e mais do que isso, após inevitáveis choques de interesses (como por exemplo, as crianças que queriam o mesmo brinquedo), ideias e sentimentos, a busca de formas mais elaboradas de relações interpessoais. Não é negando a existência dos conflitos ou apenas punindo os pequenos, que conseguiremos que eles aprendam.

Uma questão que precisa ser repensada urgentemente é a formação, tanto de base como contínua dos educadores, pois as pesquisas empíricas nos mostram que pouco sabemos acerca de como fazer para que uma criança possa de fato agir com autonomia e respeitar os outros, porque pouco entendemos do desenvolvimento humano e dos aspectos presentes no psiquismo humano, daí a necessidade de se trazer para as universidades cada vez mais, discussões desse nível. É preciso conhecer os mecanismos psicológicos que possibilitam o desenvolvimento moral de nossas crianças, como bem pontuam Tognetta e Vinha (2012).

É preciso pensar e colocar em prática o trabalho com valores morais na escola, já que é nesse espaço que as relações interpessoais acontecem e os conflitos são inevitáveis. Espera-se que o texto sirva como leitura-estímulo para a reflexão da responsabilidade dos educadores no processo de desenvolvimento moral inclusive das crianças, haja vista que suas atitudes e discursos frente aos conflitos escolares, impacta diretamente na formação do sujeito. E toda formação humana passa pela educação. Que a discussão não seja se é papel da escola ou da família, mas que comunguemos do desejo mútuo de uma sociedade melhor, que implica em pensarmos que tipo de pessoas queremos para essa sociedade. O trabalho não é fácil, mas cada vez mais pungente na realidade atual.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf. Acesso em 04 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CAETANO, L. M.; SMETANA, J. G. **Desenvolvimento Moral da Criança e Teoria do Domínio Social.** São Paulo: Ideias & Letras, 2024.

DEVRIES, R.; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil:** o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERNANDES, E. D. Q.; MARTINS, R. A. Os conflitos interpessoais na escola e a importância da prática docente no desenvolvimento moral dos alunos. **Educação em Revista.** Marília, v.25, e024007. p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/14694>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FREITAS, L. B. de L. **A moral na obra de Jean Piaget:** um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática de Literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 28 maio 2024.

KAMII, C. **A criança e o número.** Campinas: Papyrus, 1991.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In:* LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEME, M. I. da S. Panorama sobre a violência na escola: a convivência em foco. *In:* TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. da S.; VICENTIN, V. F. (org.). **Quando os conflitos nos pertencem:** uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 17-45.

LEPRE, R. M. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos? *In:* MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. (org.). **Desenvolvimento sócio moral**

e condutas de risco em adolescentes. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 9-24.

LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação.** Santa Maria, n.44, p. 1-25. 2019.

MENIN, M. S. de S. Escola e educação moral. In: DONGO-MONTOYA, A. O. (org.). **Contribuições da Psicologia para a Educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-62.

MIGUEL, P.C. **O desenvolvimento moral e o valor respeito na Educação Infantil.** Marília: Oficina Universitária/Selo Cultura Acadêmica, 2021.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1932 [1994].

TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. de S. (coord.) Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala. **Textos FCC.** São Paulo: FCC-DPE, v.46, out., p. 1-85, 2015.

TOGNETTA, L. R. P. A temática da convivência ética em contextos escolares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022089, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16949/13572>. Acesso em: 29 jul. 2024.

TOGNETTA, L. R. P. **Estrangeiros na própria terra:** convivência escolar e bullying na perspectiva da Psicologia Moral. Americana: Adonis, 2024.

TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. da S.; VICENTIN, V. F. **Quando os conflitos nos pertencem:** uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. O que... Encontramos na Base Nacional Comum Curricular sobre o tema “convivência”? In: TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência:** o que é?. Americana: Adonis, 2022. p. 53-69.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T.P. Apresentação. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.). **É possível superar a violência na escola?:** construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012. p. 7-16.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VINHA, T.P. Prefácio. In: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P.; PARENTE, E. M. P. R. (org.). **Estudos sobre competência moral:** propostas e dilemas para discussão. Marília: Oficina Universitária/ Selo Cultura Acadêmica, 2022. p. 11-26.

VINHA; T. P.; BASSETO, C. R. de C.; VICENTIN, M. R.; FERRARI, M. T. B. *Supernanny e S.O.S Babá:* um olhar construtivista sobre os procedimentos empregados. **Schème**, Marília, v.2, n.3, p. 160-194, 2009. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/579>. Acesso em 31 jul. 2024.

VINHA; T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais dos valores. **Revista Educ.**, Curitiba, v.9, n. 28. p. 525-540, set/dez., 2009.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.004

METODOLOGIAS ATIVAS E SALA DE AULA INVERTIDA: UM LEVANTAMENTO ACERCA DOS TRABALHOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL

Priscilla Ramos Figueiredo Cunha¹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal realizar um levantamento dos trabalhos desenvolvidos nos últimos cinco anos sobre as metodologias ativas, especialmente, a sala de aula invertida (SAI), na etapa da Educação Infantil. Sabe-se que a SAI é considerada uma metodologia que possibilita maior dinamismo e participação das crianças, envolvendo-as, de forma ativa, com seu objeto de estudo. As estratégias utilizadas nas propostas desta metodologia de ensino permitem ao professor, trabalhar de forma interdisciplinar, uma vez que um mesmo objetivo de aprendizagem, pode ser contemplado a partir de diferentes eixos temáticos, de forma lúdica. Como percurso metodológico, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo Revisão de Literatura, na qual realizamos buscas nas bases *SciELO*, Portal Capes e *Google Acadêmico* e adotamos alguns critérios para localização dos estudos sobre a temática, explorando artigos de revisão publicados nos últimos cinco anos, em Língua Portuguesa. Os resultados demonstraram uma lacuna no que diz respeito às produções ao articular as palavras-chave: “metodologias ativas” e “Educação Infantil” e, em seguida, um recorte mais específico para “sala de aula invertida” e “Educação Infantil”, sendo encontrados 06 (seis) artigos relacionados a primeira busca e, apenas, (01) um artigo, que contemplou a SAI a partir dos critérios adotados na busca seguinte. Portanto, conclui-se com a reflexão acerca da necessidade de ampliarmos as discussões sobre o tema e colaborarmos com as publicações, ao refletirmos neste estudo, sobre a necessidade de contemplar, com a proposta da SAI, esta etapa tão

1 Doutoranda no Curso de Doutorado Profissional em Ensino de Ciências do Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Nilópolis, priscirf@gmail.com

importante da Educação Básica, oportunizando às crianças ali inseridas, a possibilidade de uma aprendizagem diferenciada e significativa, capaz de integrar família e escola e conduzir ao protagonismo infantil. Nessa perspectiva, pretende-se com este estudo, fomentar a participação das famílias nas propostas escolares, tendo a SAI como um elemento disparador, para as vivências e experiências que serão promovidas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Metodologias ativas, Educação Infantil, Sala de aula invertida.

INTRODUÇÃO

As metodologias centradas no protagonismo do estudante são enfatizadas, antes mesmo da década de 80, pelas teorias de John Dewey, Paulo Freire, Anísio Teixeira e outros educadores, que compreendiam a necessidade de uma mudança na perspectiva que considerava o ensino como uma proposta focada no professor e na transmissão dos conteúdos. (Valente, 2014).

Nesse contexto, as metodologias ativas ganharam uma nova roupagem e emergiram, de forma potencial, em ocasião da pandemia da Covid-19, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais em todo o mundo, graças a necessidade de distanciamento social, para evitar a propagação do novo vírus, impulsionando assim, a implementação do ensino remoto emergencial.

Diante deste cenário, o retorno ao ensino presencial ocorreu de forma gradual, sendo iniciado pelo ensino híbrido, no qual os estudantes assistiam as aulas, em parte, de forma remota e, sequencialmente, de modo presencial. Assim, a educação pôde experimentar uma nova dinâmica de trabalho, que envolvia a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em seu cotidiano.

Sabe-se que, a princípio, os educadores enfrentaram um desafio, o de propor atividades utilizando tecnologias que, até então, muitos desconheciam. O fato é que, apesar dos obstáculos que se apresentavam, seja por dificuldades com relação ao acesso à *internet* ou por desconhecimento acerca dos programas e suas interfaces, surgia ali uma oportunidade, a de transformar as TDICs em aliadas no processo ensino-aprendizagem.

Para Bergmann; Sams (2012), o intuito da implementação das tecnologias não é o de substituir a sala de aula convencional, mas articular o ensino *online* e presencial, extraindo o que há de mais “ideal” em cada um deles para produzir uma aula “mista”, isto é, mais dinâmica e participativa.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas, especialmente, a sala de aula invertida, que é o nosso objeto de estudo, emerge de forma potencial, sendo uma possibilidade de articulação dos conteúdos e demais propostas a nova rotina, denominada “novo normal”, na qual educadores de todo o mundo precisaram integrar as tecnologias ao cotidiano escolar.

No que tange a Educação Infantil, os docentes encontraram o desafio de elaborar estratégias que contemplassem o lúdico, a integração com as famílias

e a abordagem dos eixos temáticos de modo a não tornar o ensino mecânico e cansativo para crianças tão pequenas.

Diante do exposto, algumas instituições não conseguiram manter as propostas voltadas para o lúdico e utilizaram como estratégia principal, a entrega de atividades impressas, descaracterizando o trabalho com projetos, jogos e brincadeiras. Em contrapartida, as escolas e creches que alcançaram formas de desenvolver um atendimento efetivo, envolvendo as famílias, colheu resultados positivos e duradouros.

De acordo com Paulo Fochi (2022) em entrevista à revista Rhyzos,

Não existe ensino remoto para Educação Infantil. [...] a escola de Educação Infantil não é um espaço de ensino, é um espaço de educação. Não é um espaço que tem como função a instrução acadêmica, e sim o desenvolvimento integral das crianças, que se dá [...] por meio da interação entre as crianças, e não há como viver isso de forma *online*. O que algumas instituições fizeram foi uma tentativa de manutenção de vínculo, de tentar participar de alguma forma da vida da criança, da vida da família [...] (Fochi, 2022)

Diante do exposto, destaca-se que não há aqui, a intenção de afirmar que o ensino remoto ou *online*, nesta etapa de ensino, seja considerado como a base para o desenvolvimento das estratégias na Educação Infantil, em detrimento da socialização, exploração e do lúdico, mas apresentar a SAI como uma possibilidade de utilização das TDICs, como ferramentas possíveis para a realização de sequências didáticas, projetos e como ponto de partida para diferentes atividades.

Desta forma, entende-se que as famílias possuem um papel fundamental na participação das crianças em atividades como a SAI, já que o acesso aos aparelhos eletrônicos, a orientação para buscas em *sites* e vídeos propostos ainda não é possível de forma autônoma nesta faixa-etária. Ademais, ao chegarem à escola com as atividades e pesquisas propostas pelo professor realizadas, as crianças sentem-se mais familiarizadas com os temas abordados e são capazes de construir hipóteses, expor suas opiniões, argumentar e participar de forma ativa na construção da aula presencial, tornando a aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, Bergmann; Sams (2012) destacam o papel da SAI, enquanto facilitadora do protagonismo do estudante e comparam-na a aprendizagem

baseada em projetos, já que favorecem a construção do conhecimento a partir da aprendizagem ativa, através da busca própria por descobertas.

A fim de contribuir com tal discussão, o objetivo deste estudo é realizar um levantamento dos trabalhos desenvolvidos nos últimos cinco anos sobre as metodologias ativas, especialmente, a sala de aula invertida, na etapa da Educação Infantil, visando ampliar os debates sobre as possibilidades da utilização de tal estratégia para crianças pequenas. Para tanto, buscou-se os artigos que contemplassem a temática nos últimos cinco anos nas bases *SciELO*, *Google Acadêmico* e *Portal Capes*, com o intuito de conhecer como as pesquisas têm sido desenvolvidas e as possíveis lacunas na área.

Outrossim, este estudo se justifica quando observamos instituições de ensino adotando práticas pedagógicas que perpetuam a visão acrítica de educação, uma vez que voltam suas estratégias para atividades preocupadas, estritamente, com a preparação para o Ensino Fundamental, deixando de lado aspectos tão necessários para crianças nesta faixa-etária, bem como o lúdico, a imaginação, a pesquisa e a necessidade de explorar o mundo ao redor, de forma autônoma e criativa.

MÉTODOS

A metodologia utilizada neste estudo é caracterizada por uma abordagem qualitativa, do tipo Estado da Arte, na qual buscou-se localizar os artigos de revisão publicados nos últimos cinco anos, nas bases *SciELO*, *Google Acadêmico* e *Portal Capes*, utilizando os termos “metodologias ativas” e “Educação Infantil” e, em seguida, “sala de aula invertida” e “Educação Infantil”.

Dessa forma, os critérios envolveram, a princípio, a busca pelos termos acima descritos em qualquer parte do artigo, o que resultou em diversos achados, no entanto, nenhum deles contemplava o objetivo deste estudo, já que não retratavam, de fato, o desenvolvimento das metodologias ativas e da sala de aula invertida, especificamente, na Educação Infantil.

Em seguida, buscou-se incluir mais um critério de busca, os termos precisavam constar no título dos trabalhos pesquisados, o que resultou em seis artigos articulando a Educação Infantil às metodologias ativas e um único trabalho na interseção SAI e Educação Infantil.

A abordagem qualitativa utilizada neste estudo, é descrita por Minayo (2009) como:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

Dessa forma, compreende-se que tal abordagem possibilita uma análise mais subjetiva dos problemas pesquisados, permitindo explorá-los, levando em consideração as múltiplas dimensões que os envolvem e, conforme destaca Minayo (2009, p.22), a pesquisa qualitativa tem o poder de se aprofundar “no mundo dos significados”.

REFERENCIAL TEÓRICO

As transformações na sociedade demandaram da escola uma reformulação de métodos, ferramentas e teorias, tendo em vista o contato direto das crianças e adolescentes com as TDICs, desde muito cedo. Neste cenário, as metodologias ativas emergiram como uma forma de educação mais dinâmica e atual.

Dessa forma, tais metodologias são compreendidas como práticas pedagógicas nas quais o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, assumindo uma atitude mais participativa, portanto, “o fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem” (Valente, 2018, p.28).

De acordo com Moran (2018), as metodologias ativas são capazes de proporcionar um aprendizado mais significativo, uma vez que conseguem promover a motivação dos alunos e permitir que encontrem sentido em seu objeto de estudo, ao participarem de projetos em que possam contribuir de forma dialógica e ativa.

Desse modo, a sala de aula invertida, a chamada *flipped classroom*, é uma metodologia difundida por Bergmann e Sams (2012), a partir de suas experiências no campo educacional, mais especificamente, por atividades desenvolvidas em turmas de Ensino Médio, em seu país, os Estados Unidos.

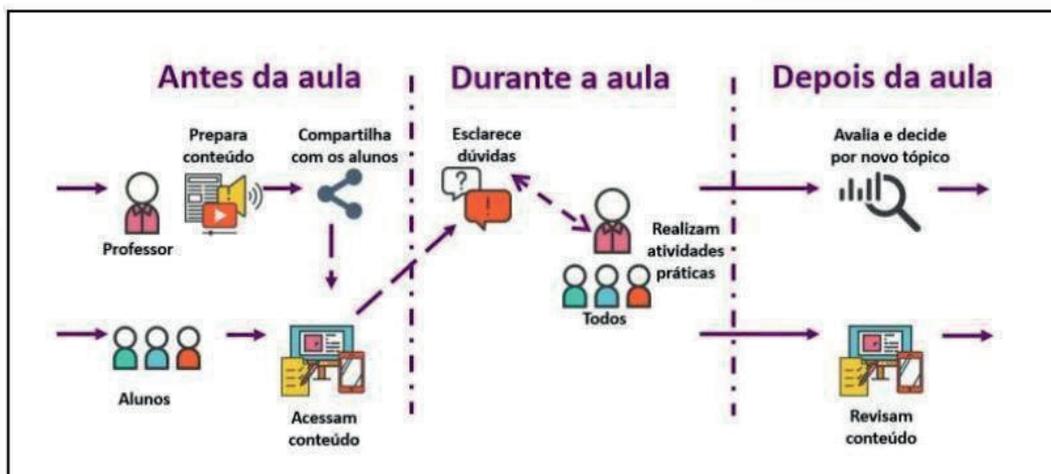
Para Valente (2014), a sala de aula invertida é definida como:

[...] uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc (Valente, 2014, p. 69),

Nessa perspectiva, a SAI é uma metodologia ativa, composta por diferentes etapas, o que a caracteriza como um processo dinâmico e significativo, já que favorece a participação ativa dos estudantes contemplados. Dessa forma, as fases se complementam e conduzem a uma possibilidade de articulação dos saberes de maneira interdisciplinar e autônoma.

De acordo com Bergmann; Sams (2012), a sala de aula invertida é composta, basicamente, pelas seguintes etapas: Fase instrucional, fase exploratória e fase avaliativa, conforme demonstra a figura a seguir.

Figura 1: Fases da sala de aula invertida



Fonte: Schmitz (2016, p.17)

A fase instrucional é a primeira e responsável pela apresentação do conteúdo a ser estudado, portanto, aqui, o educando terá contato, de antemão, com o material que será aprofundado em sala de aula. Para tanto, o professor propõe um vídeo, um Quiz, uma pesquisa ou outra atividade a ser realizada a distância, que embasará as discussões em sala de aula.

Contudo, esta fase precisa contar com objetivos bem definidos, que irão acompanhar e embasar todas as estratégias posteriores. Assim, a fase instru-

cional pode ser caracterizada como a anterior a sala de aula e, dependendo da faixa-etária dos educandos envolvidos, já pode fornecer pistas sobre o que compreenderam do conteúdo estudado antes mesmo da etapa presencial, a partir da realização de *Quiz*, por exemplo.

Para Bergmann; Sams (2012), há um maior aproveitamento no que diz respeito ao tempo, pois as dúvidas emergem, antes mesmo da aplicação do conteúdo de forma exploratória. Portanto, de acordo com os autores:

No modelo invertido, o tempo é completamente reestruturado. Os alunos ainda precisam tirar dúvidas sobre o conteúdo que tem foram entregues por vídeo, então geralmente respondemos a essas perguntas durante os primeiros minutos de aula. Isso nos permite esclarecer equívocos antes de serem praticados e aplicados incorretamente. O restante do tempo é usado para atividades práticas mais extensas, atividades e/ou tempo direcionado para resolução de problemas. (Bergmann; Sams, 2012, p. 15)

A etapa seguinte é a exploratória, isto é, a própria sala de aula presencial, que irá seguir os mesmos objetivos da fase instrucional, com o intuito de aprofundar os conteúdos propostos. Nesta fase, o professor tem um papel fundamental, em que atuará como um orientador, percorrendo os espaços e, ainda que proporcione a autonomia aos educandos, supervisionará as construções dos alunos, retirando dúvidas, oferecendo sugestões e embasando as discussões, de forma a mediar o aprendizado.

Nesse sentido, a proposta da SAI conduz a uma aprendizagem ativa e dinâmica em que a construção autônoma é a chave para a aprendizagem, tendo em vista que a “experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (Moran, 2018, p. 2). Portanto, o professor ficará responsável por orientar o processo, mediando as descobertas e hipóteses, mas o protagonismo, será dos estudantes.

Sobre a aplicação da proposta no encontro presencial, destaca-se a necessidade de um planejamento prévio, bem delimitado, que contemple o momento anterior e a aula propriamente dita. Para Valente (2018, p.31), “dois aspectos são fundamentais para a implementação da sala de aula invertida: a produção de material para o aluno trabalhar *online* e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial”.

A proposta da fase exploratória envolve, ainda, o trabalho em grupo, pois requer a troca, o diálogo e a socialização. Nesse sentido, os estudantes

desenvolverão suas atividades em duplas, trios ou em pequenos grupos, mas nunca individualmente, visando uma construção mais dialógica e interativa do conhecimento.

Para Freire (2006), a educação que possibilita a participação ativa do educando supera os limites estabelecidos pelo “bancarismo”, proporcionando a criticidade e a autonomia dos sujeitos, já que não recebem os conteúdos de forma passiva, sem questionamentos.

O trabalho em grupos é destacado por Bergmann (2018, p. 18), pela intencionalidade de levar os educandos a colaborarem com seus pares, durante a aula presencial, uma vez que “em geral, os alunos trabalham em pequenos grupos e encontram significado por meio da interação e colaboração com seus pares” e, desta forma, conseguem obter melhores resultados, a partir de uma aprendizagem mais significativa.

As tarefas contempladas na fase exploratória são baseadas em jogos, dinâmicas, pesquisas, projetos, debates, problemas a serem resolvidos e o desenvolvimento de produtos simples, de acordo com o nível de maturidade dos envolvidos e baseados no tema gerador das discussões.

No que diz respeito a Educação Infantil, esta fase pode ser utilizada para contemplar a organização de um projeto ou uma sequência didática, partindo de temas de interesse das crianças, do levantamento de hipóteses e da produção ativa, na qual esses sujeitos são protagonistas do seu processo de aprendizagem e têm a possibilidade de atuar, de forma autônoma, sobre os eixos temáticos trabalhados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu art. 7º destacam que as propostas pedagógicas nesta etapa devem caminhar:

Art. 7º: I - V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (Brasil, 2009).

Nessa perspectiva, compreende-se a sala de aula invertida como uma possibilidade de tornar a aprendizagem mais significativa, esta que é descrita por Ausubel (1980) como aquela que ocorre, efetivamente, quando o sujeito se apropria de um novo conceito, a partir de uma interação deste com seus conhecimentos prévios, desde que haja um interesse pelo objeto de estudo, isto é, que este elemento faça sentido para ele. De acordo com o autor, “O fator

isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que sabe e baseie nisso seus ensinamentos” (Ausubel et al., 1980, p.137).

A última etapa envolve a avaliação, que é o momento pós-sala de aula, oportunidade em que o docente terá a possibilidade de avaliar se os objetivos pensados para a SAI foram alcançados e o que os educandos compreenderam das tarefas propostas. Nesse sentido, na Educação Infantil, por sua especificidade, deverão ser adotados critérios de avaliação diferenciados.

Dessa forma, sabe-se que, nesta etapa, a avaliação ocorre de forma contínua e processual. Assim, o professor deverá registrar todo o processo de desenvolvimento das crianças: as brincadeiras, interações, jogos, desenhos, pinturas, atividades realizadas – sejam elas com objetos riscantes, manuais, elementos da natureza e outros – utilizados no cotidiano para, então, compreender como se apropriaram dos novos saberes.

Nesse sentido, (Hoffmann, 2012, p. 13) concebe a avaliação na Educação Infantil como: “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado”.

Contudo, na fase avaliativa do modelo de sala de aula invertida “convencional” (leia-se, a partir do Ensino Fundamental), o educador deverá propor a realização de exercícios avaliativos, com o intuito de conhecer a percepção final dos estudantes sobre o tema e nortear os trabalhos futuros, com base nos aspectos negativos e positivos observados na inferência dos conceitos abordados durante as atividades desenvolvidas e apresentados pelos discentes no preenchimento dos questionários.

No entanto, quando transpomos esta metodologia para a Educação Infantil, precisamos refletir sobre a avaliação da proposta, e não dos sujeitos envolvidos, tendo em vista o caráter lúdico desta etapa de ensino. Será necessário verificar se os registros demonstram uma participação ativa por parte das crianças e não o questionário, como na proposta original.

Assim, a avaliação da sala de aula invertida será baseada no que as crianças demonstraram compreender sobre as temáticas abordadas, como a atividade se desenvolveu e se houve uma efetiva participação dos familiares e das crianças, compreendendo tal estratégia, como mais um recurso de aprendizagem e não o eixo principal, fato que destoaria da proposta que embasa a Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As buscas nas bases consultadas demonstraram uma lacuna no que diz respeito as publicações abrangendo a etapa da Educação Infantil, uma vez que, fundamentados nos critérios adotados para o levantamento das obras publicadas, localizou-se, apenas, seis artigos relacionando metodologias ativas e Educação Infantil.

Tabela 2: Levantamento dos artigos relacionados ao tema (Metodologias ativas e Educação Infantil) nos últimos cinco anos

Título	Autor	Ano de publicação	Veículo de publicação
Contribuição das Metodologias Ativas para as Práticas do Letramento no Ensino Aprendizagem na Educação Infantil	ALENCAR, Cláudio <i>et al.</i>	2022	Portal Capes
Educação Infantil e as Metodologias Ativas: uma revisão de literatura	DE SOUZA SOMBRIO, Graziela; PEREIRA, Arlete	2022	Google Acadêmico
Ressignificando a prática pedagógica com metodologias ativas: um relato de experiência na Educação Infantil	DE OLIVEIRA, Isabel Cristina Bertan Gonçalves; FOLLADOR, Kellen Jacobsen.	2023	
A influência do uso das metodologias ativas na aprendizagem de crianças da Educação Infantil	VIDAL, Larissa Moraes <i>et al.</i>	2022	
A Importância Das Atividades Lúdicas Na Educação Infantil: Um Olhar Para As Metodologias Ativas.	DA SILVA, Diógenes José Bacelar <i>et al.</i>	2020	
The Perception Of Early Childhood Education Professionals On The Importance Of Implementing Safety And Fire And Disaster Protection Training: Application Of Active Methodologies As A Form Of Collective Learning	COSTA, Cynthia Ferreira <i>et al.</i>	2020	

Fonte: produzido pela autora, 2023.

Assim, o levantamento demonstrou que o número de publicações voltadas para a utilização de metodologias ativas na etapa da Educação Infantil ainda é muito reduzido, apontando para a necessidade de maiores reflexões sobre o tema e do estímulo aos educadores para que publiquem as atividades por eles desenvolvidas.

Dentre os seis artigos encontrados, destacamos, primeiramente, o manuscrito “Contribuição das Metodologias Ativas para as Práticas do Letramento no EnsinoAprendizagem na Educação Infantil” (Alencar *et al.*, 2022), este que procurou compreender a importância das metodologias ativas para as práticas do letramento no ensino-aprendizagem dos estudantes na Educação Infantil.

Para alcançar o objetivo proposto, os autores realizaram um levantamento bibliográfico, no qual buscou-se verificar a importância das metodologias ativas para o ensino e aprendizagem.

Cabe ressaltar também, o estado da arte desenvolvido por (De Souza Sombrio; Pereira, 2020) ao enfatizar que, durante o levantamento realizado em sua pesquisa, foi constatada uma escassez de trabalhos que relacionem metodologias ativas e educação, fato que demonstrou a necessidade de um aprofundamento sobre o termo “metodologias ativas”.

O artigo “Ressignificando a prática pedagógica com metodologias ativas: um relato de experiência na educação infantil” (De Oliveira; Follador, 2023) procurou verificar a utilização das metodologias ativas adaptadas a Educação Infantil, a partir de um relato de experiência sobre atividades que priorizavam a articulação entre o brincar, o letramento e jogos matemáticos.

Nessa perspectiva, o artigo “A influência do uso das metodologias ativas na aprendizagem de crianças da Educação Infantil” (Vidal *et al.*, 2022) teve como objetivo principal, desenvolver uma investigação sobre a utilização das metodologias ativas e sua influência na aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Para tanto, as autoras se apoiaram nos estudos de Reggio Emilia, que prima por uma escola humanizada, voltada para a formação de alunos com habilidades físicas, psicológicas e emocionais. A conclusão do estudo apontou para a necessidade de repensar a educação a partir de um processo de transformação, busca por inovação, qualidade no ensino e desenvolvimento de novas habilidades.

O estudo “A Importância Das Atividades Lúdicas Na Educação Infantil: Um Olhar Para As Metodologias Ativas” (Da Silva, 2020) procurou investigar a relevância das atividades lúdicas na Educação Infantil a partir das metodologias ativas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de compreender a relevância do jogo, da brincadeira e das atividades lúdicas para a aprendizagem da criança de forma ativa. Portanto, os resultados do estudo apontaram para a reflexão acerca da necessidade de implementação de metodologias ativas para o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social dos sujeitos.

Por fim, o artigo *“The Perception Of Early Childhood Education Professionals On The Importance Of Implementing Safety And Fire And Disaster Protection Training: Application Of Active Methodologies As A Form Of Collective Learning”* (Costa et al., 2020) avaliou a percepção dos educadores, antes e depois da realização de formações teóricas e práticas, a partir da utilização das metodologias ativas, sobre as temáticas: segurança, prevenção contra incêndio e evacuação em situações de desastre.

O método adotado na referida pesquisa, foi a pesquisa-ação, com o intuito de identificar a percepção dos 29 profissionais de educação, uma escola particular da cidade de Itabira-MG, no que se refere a proteção contra incêndios.

Diante do exposto, quando refinamos ainda mais a busca e substituímos o termo “metodologias ativas” pela expressão “sala de aula invertida” articulando a temática “Educação Infantil”, foi encontrado, apenas um artigo, reafirmando assim, a relevância deste estudo.

Nesse sentido, o artigo “Cores e formas geométricas: um projeto de ensino híbrido e da sala de aula invertida para Educação Infantil” (Dos Santos et al., 2021) foi o único a contemplar, em seu título e, em sua proposta de pesquisa, as temáticas pretendidas com este estudo.

Tabela 2: Levantamento dos artigos relacionados ao tema (Sala de aula invertida e Educação Infantil) nos últimos cinco anos

Título	Autor	Ano de publicação	Veículo de publicação
Cores e formas geométricas: um projeto de ensino híbrido e da sala de aula invertida para Educação Infantil.	DOS SANTOS, Cristina Silva; ZUCHETTO, Kate Rodrigues; BULEGON, Ana Marli	2021	Google Acadêmico

Fonte: produzido pela autora, 2023.

Diante do exposto, o artigo “Cores e formas geométricas: um projeto de ensino híbrido e da sala de aula invertida para Educação Infantil” apresenta o relato de experiência sobre uma proposta de atividade envolvendo a sala de aula invertida para explorar os temas: cores, formas geométricas e animais a partir de contextos diferenciados. Nesse sentido, organizou-se uma sequência didática, desenvolvida de forma híbrida, isto é, com momentos presenciais e outros a distância, tendo os vídeos, histórias e orientação dos professores como eixos principais no decorrer das atividades.

O trabalho foi implementado com crianças da Educação infantil, em uma escola pública municipal de Santa Maria/RS, no ano 2020. Como resultados, as autoras destacaram as dificuldades encontradas no decorrer do desenvolvimento das atividades, tais como: acesso das crianças à internet e dispositivos eletrônicos e relataram observar um maior envolvimento destas com as histórias e temas como cores e formas geométricas, possibilitando o desenvolvimento da linguagem oral e o interesse em responder aos questionamentos da professora.

Compreende-se que a sala de aula invertida permite integrar as famílias ao trabalho realizado no contexto escolar, pois proporciona estratégias que requerem a orientação de um adulto na busca por respostas e no auxílio para que coloquem em prática os ensinamentos encontrados nos meios digitais.

Desta forma, Focchi (2022), em entrevista concedida a Revista Rhyzos, destaca como fundamental a participação das famílias e afirma ser esta, um resultado positivo do ensino remoto emergencial. De acordo com o autor,

[...] ficou como uma conquista interessante desse período de ensino remoto é que ocorreu uma aproximação maior com as famílias. Toda e qualquer relação com as crianças acabava sendo mediada por familiares, porque precisavam usar o celular de alguém da família, integrar um grupo de *WhatsApp*. Essa era uma questão em que eu via uma fragilidade da escola, de se conseguir se conectar com as famílias, que estavam sempre muito atarefadas, e que teve uma mudança por causa da pandemia. (Focchi, 2022)

Nessa perspectiva, o professor continuará, em sala de aula, o trabalho iniciado na casa das crianças, a partir das tecnologias, e utilizará estratégias que conduzam a um aprofundamento dos temas abordados na primeira etapa da atividade. Portanto, irá propor tarefas exploratórias, que contemplem o levantamento de hipóteses, questionamentos, a experimentação e a construção ativa de projetos em sala de aula, de forma autônoma, porém, orientada.

Os resultados obtidos nos levam a refletir sobre a possibilidade de equívocos na concepção de sala de aula invertida para a Educação Infantil, uma vez que critérios como ensino *online* e avaliação, remetem a ideia de metodologias voltadas para os Ensinos Fundamental e Médio, o que descaracterizaria a ludicidade própria desta etapa.

Entretanto, compreende-se que, com uma proposta bem embasada teoricamente, com objetivos bem delineados e a valorização da parceria com as famílias, a sala de aula invertida possui grande potencial de utilização na referida

etapa da Educação Básica, especialmente, na articulação com o trabalho com projetos.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de uma ampliação no número de pesquisas sobre a temática, tendo em vista as diversas possibilidades que permeiam esta etapa de ensino e as possibilidades de adaptação para que a Educação Infantil possa ser contemplada com tais estratégias tão dinâmicas, interativas e com potencial de integrar família e escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com a reflexão acerca da necessidade de superar a visão que limita a Educação Infantil, acreditando que esta não é uma etapa profícua para este tipo de metodologias, tendo em vista, especialmente, a faixa-etária dos estudantes envolvidos. O levantamento dos artigos sobre o tema demonstrou a necessidade de ampliarmos as possibilidades de articular as duas temáticas.

Nesse sentido, as pesquisas demonstraram que a sala de aula invertida oferece benefícios, independentemente da idade dos envolvidos, uma vez que poderá resultar em uma articulação entre a família e a escola, obtendo um envolvimento maior entre as crianças e o seu objeto de estudo, além de adotar uma abordagem interdisciplinar sobre os objetos a serem pesquisados.

Tendo em vista as lacunas encontradas durante a realização deste estudo, esperamos contribuir com a ampliação dos debates sobre o tema e a necessidade de um maior número de pesquisas sobre a sala de aula invertida na etapa da Educação Infantil. Almejamos ainda, demonstrar como esta fase pode ser um campo fértil para o desenvolvimento das metodologias ativas, especialmente, por sua característica tão marcante, que é a curiosidade das crianças e sua necessidade de busca constante por respostas.

Contudo, este estudo demonstrou a importância da reflexão acerca da utilização deste tipo de metodologia de forma adaptada, respeitando as especificidades da faixa-etária em questão e desta etapa de ensino, utilizando as TDICs como ferramentas, mas sem qualquer intenção de substituir os benefícios da socialização, do lúdico e da experimentação tão características desta fase e que só são possíveis presencialmente, na troca com seus pares, no contexto educativo, que são proporcionados, exclusivamente, pela escola.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, C. *et al.* Contribuição Das Metodologias Ativas Para as Práticas Do Letramento No Ensino-Aprendizagem Na Educação Infantil. ID on Line. **Revista De Psicologia** 16.60 (2022): 809-24. Web. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-govbr.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- AUSUBEL, D. *et al.* **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, 625 p.
- BERGMANN, J. **Aprendizagem invertida para resolver o problema da lição de casa**. Porto Alegre: Penso. 2018.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom: Reach every student in every class every day**. USA: ISTE, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. DOU. 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18.
- COSTA, C. F.; FILIPE, A. R. T. M.; SILVA, P. C. D. A percepção de profissionais da educação infantil sobre a importância da implementação de treinamento de segurança e proteção contra incêndios e desastres: aplicação de metodologias ativas como forma de aprendizado coletivo. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e953998221e953998221, 2020.
- DA SILVA, D. J. B.; DA LUZ, Â. M.; DA SILVA, R. C. **A Importância Das Atividades Lúdicas Na Educação Infantil: Um Olhar Para As Metodologias Ativas**. 2020.
- DE OLIVEIRA, I. C. B. G.; FOLLADOR, K. J. Ressignificando a prática pedagógica com metodologias ativas: um relato de experiência na educação infantil. **Dialogia**, n. 43, p. 23900, 2023.
- DE SOUZA SOMBRIO, G.; PEREIRA, A. Educação Infantil e as metodologias ativas: uma revisão de literatura. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 22, n. 1, 2022.
- DOS SANTOS, C. S.; ZUCHETTO, K. R.; BULEGON, A. M. **Cores e formas geométricas: um projeto de ensino híbrido e da sala de aula invertida para**

Educação Infantil. 2º Fórum Integrado de Ensino; V Mostra Gaúcha de Produtos Educacionais – UFN, 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002.

FOCCHI, P. Paulo Focchi – Entrevista [Ago. 2022] Entrevistador. Daniel Sanes. Não existe ensino remoto para educação infantil. **Rhyzos**. Disponível em: <https://rhyzos.com/educacaoinfantil-pandemia/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed.Paz e Terra. 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

SCHMITZ, E. X. da S. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar estudantes no processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede CE/UFSM, 2016.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: Bacich, L.; Moran, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 2644, 2018.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38645>.

VIDAL, L. M. *et al.* A influência do uso das metodologias ativas na aprendizagem de crianças da Educação Infantil. **ANAIS DA MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CESUCA-ISSN 2317-5915**, n. 16, p. 847-848, 2022.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.005

A OBRA O MONSTRO DAS CORES: O USO DA IMAGEM E A NARRATIVA, ENTRELAÇOS PARA IDENTIFICAR SENTIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Charlene de Lima Alexandre da Silva¹

RESUMO

As atividades de leitura e de escrita são relevantes para a formação humana e, conseqüentemente, auxiliam nas manifestações comunicativas do indivíduo. Essas habilidades geralmente são conquistadas no ambiente escolar. Assim, discutiu-se e foi proposto em sala de aula regular, com práticas pedagógicas por meio de uma seqüência didática para observar os discentes em vários aspectos da educação infantil. A opção por um trabalho interventivo adotando a seqüência didática foi escolhida para entrelaçar diversas habilidades dentro da BNCC, diversos campos de experiências, como também aprofundar nos estudantes o contato com um texto, recursos visuais e a narrativa como a relevância do ensino e aprendizagem como ferramenta de uso significativo. Para o arcabouço teórico destacamos as contribuições de Zabala (1998), Barbosa (2002) e Pais (2002); sobre a condução de uma narrativa Busato (2015) e Sisto (2012); em relação à leitura de imagem referenciamos o aporte de Barbosa (1998) E Pillar (2006) e a BNCC (2018). Esta pesquisa trata-se de um estudo qualitativo, com preceitos na pesquisa-ação, realizado com 15 estudantes da educação infantil no município do Jaboatão dos Guararapes- PE numa sala de aula regular. Os resultados mostram que o papel do docente neste contexto é de ponte para que os estudantes, por meio da seqüência, desenvolvam habilidades como descrever imagens, produção leitora, distinguir cores e sentimentos propostos nas atividades do cotidiano. Assim, acreditamos na relevância da seqüência didática da obra uma oportunidade de impulsionar a construção de novos caminhos para o

¹ Mestra em Linguística pelo Proling da Universidade Federal - UFPB, e-mail: charlene.limaalexandre@gmail.com;

processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades para que os estudantes possam identificar seus sentimentos.

Palavras-chave: Educação infantil, Narrativas, Imagens, Sentimentos.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.006

O BRINCAR E AS CRIANÇAS SURDAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Maria Carmen Euler Torres²

RESUMO

O brincar tornou-se direito das crianças, sendo assegurado por leis e garantido em espaços educacionais. A brincadeira, segundo Vigotski (2008), é a atividade principal da criança em idade de Educação Infantil. O jogo de papéis, (ELKONIN, 2009) é visto como unidade fundamental também nesta fase. No jogo protagonizado, surge a imaginação, e se estabelecem relações de cooperação num processo de descentramento da criança em direção ao outro. Nossos pressupostos são que as crianças surdas, que ainda não tem língua constituída, podem se valer de seus momentos de brincadeira como ocasiões de fruição de desejos não realizados, bem como espaços-tempos de comunicação. Este trabalho é o resultado de uma pesquisa teórico-prática desenvolvida no setor de Educação Infantil do Instituto Nacional de educação de surdos (RJ). Observamos crianças de 4 anos em situações de brincadeira e propusemos algumas mudanças na rotina e na organização do espaço. Houve uma modificação dos espaços e a organização de um cantinho de 'casinha' com brinquedos e materiais disponíveis para a livre utilização e reorganização pelas crianças. O resultado foi uma maior autonomia das crianças nas atividades de rotina e maior incidência de situações de jogo simbólico. Também constatamos, através de entrevistas com responsáveis e professoras, o quanto esse trabalho de valorização dos momentos de brincadeira livre possibilitou o desenvolvimento da autonomia e a emergência de situações de fantasia e imaginação o que caracteriza fator primor-

¹ Este artigo é o resultado parcial de uma pesquisa desenvolvida no Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ aprovado pelo comitê de ética de pesquisa do I

² Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/ Rio de Janeiro) contato: meuler@ines.gov.br

dial para a passagem de uma etapa à outra do desenvolvimento infantil. (VIGOTSKI, 2008)

Palavras-chave: Brincadeira, Jogo protagonizado Criança surda, Pesquisa-intervenção

INTRODUÇÃO: DA EMERGÊNCIA CONTEMPORÂNEA POR ESPAÇOS-TEMPO DE BRINCAR

Há muito tempo venho me dedicando a pesquisar e estudar sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças e, muitas vezes, por conta da imersão do sujeito-pesquisador no tema pesquisado consideramos que os argumentos estão esgotados, as pautas parecem já exaustivamente debatidas, como se a pesquisa não tivesse mais para onde ir. No entanto, tenho percebido que o brincar tem se tornado mais do que um tema para mim, assim como para tantos outros pesquisadores. Compreendo o brincar como uma forma de resistência, como uma forma de resiliência e que como uma bandeira de luta no contemporâneo.

Todos os dias vemos as crianças e jovens cada vez mais reféns das telas e do mundo virtual deixando o seu tempo brincante passar diante de mentes paralisadas pelo mundo virtual. Não são poucos os estudos que apontam para os danos cognitivos e emocionais para as crianças dessa nova geração tais como a incapacidade de lidar com o ócio, a diminuição da concentração em atividades de leitura ou que exijam um pouco mais de reflexão ou exercício cognitivo, para além dos flashes e dos 2 minutos dos vídeos de TikTok.

O brincar passou a ser visto, por especialistas, como um remédio para as hiperatividades, agressividades ou ‘falta de foco’ das crianças. Quem diria que essa atividade tão simples e comum nas infâncias fosse se configurar como uma exceção ou como um elixir recomendado por psicólogos e pediatras mais sensíveis... A brincadeira torna-se hoje o medicamento de tarja branca³, que não possui nenhum efeito colateral, ao contrário, só nos traz a possibilidade de conexão das crianças entre si, com seus pares e alteres e também com a natureza. Daí, perguntamos: Que lugar as brincadeiras ocupam na sociedade contemporânea? Que espaço essas atividades tem nos currículos e nas rotinas escolares?

Como professora de estágio em Educação Infantil durante o primeiro semestre deste ano, pude observar, através das narrativas dos alunos-estagiários, a gravidade da situação que as crianças pequenas enfrentam nas redes de ensino, públicas e privadas. Mesmo que o brincar seja um dos três principais pilares da Educação Infantil – tendo o cuidar e o educar como os outros dois

3 Nome de documentário de 2014 sobre a importância do brincar, feito pela Marinha Farinha filmes e Instituto Alana .

– ele está longe de ser considerado como o centro das propostas curriculares e das práticas das escolas. Podemos dizer que 90% das escolas onde os alunos estagiaram – cerca de 30 localizadas no município do Rio de Janeiro e em outros municípios do Grande Rio e Baixada Fluminense, destacam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita desde os 4 anos de idade.

Os relatos dos estagiários assustam na medida em que trazem situações nas quais as crianças, mesmo ainda tão pequenas, precisam sentar em cadeiras atrás de carteiras onde devem copiar do quadro exercícios de língua portuguesa e matemática, preencher lacunas de livros didáticos, cumprindo um cronograma tão extenso e apertado que excluem, em quase 100% dos casos, as possibilidades de incluir na rotina os momentos de brincadeira. Alguns alunos chegaram a relatar que as escolas até tinham parquinhos os playgrounds, mas que nunca eram utilizados pelas crianças. Considero essa uma situação extremamente grave e que precisar ser debatida e levada em conta como uma justificativa para relevância de nosso tema.

Negar às crianças pequenas o direito de brincar é uma violência! É negar um direito universal. É impedir que as crianças utilizem o meio mais favorável de aprendizagem e de desenvolvimento. Por isso, pesquisar a importância da brincadeira é uma forma de denúncia e de resistência, além de ser uma forma de nos aliarmos às crianças nessa luta por uma infância que realmente garanta seu desenvolvimento pleno e feliz.

A Declaração Universal dos Direitos das crianças, já em 1959, promulgada em uma assembleia da ONU, traz em seu princípio VII a seguinte afirmação:

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

Em 1989, houve a Convenção dos Direitos da Criança, que, organizada pela Assembleia Geral da ONU, entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. O Brasil foi um dos países que reforçou esse direito na Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990. Nessa convenção predominou a importância dos direitos da infância para que elas sejam consideradas pessoas de direitos, cidadãos produtoras de cultura e que precisam de proteção, sem distinção de raça, cor, sexo, situação econômica ou condição especial.

Para além de uma fase que antecede outros momentos do desenvolvimento a infância precisam ser encarada com a devida importância, como uma fase em que a criança não ‘vai ser’, mas que ela é, ou seja, a criança é um ser ‘já’

em desenvolvimento, porém como todas as capacidades de produzir conhecimentos e intervir em seu meio social.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Marco Legal da Primeira Infância acrescentam e reforçam os direitos das crianças, e, em especial, a questão da brincadeira.

É dever da família, da sociedade do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o 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, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão". (Brasil. Constituição, 1988).

Além a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/ 1996) nos diz, em seu art.29, 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.

De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DNCEI/2010), que ainda estão em vigor e forma utilizadas como marco legal para a construção da BNCC (2017) os eixos do currículo para a Educação Infantil devem ser as interações e a brincadeira e que garantam experiências que possam promover:

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança e que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;(DCNEI, p.25)

Por isso, a Base Nacional Comum Curricular, apesar de todas as críticas, traz em seu texto a centralidade da brincadeira e das interações na etapa da Educação Infantil como um direito das crianças.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BNCC, p.38)

Não temos como negar que a brincadeira é um direito das crianças e que é uma atividade primordial para seu desenvolvimento. Não fosse assim, não haveria tantos documentos, leis e decretos que destacam o brincar como essencial para as crianças. Precisamos, portanto, olhar para a brincadeira como um direito de todas as crianças.

No que se refere à questão da universalização do acesso a esses direitos, o Marco Legal para a primeira infância de 2016, é claro quando diz, em seu parágrafo único:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, *deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem*, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.” (grifo meu)

Embora não trate diretamente sobre a criança surda que tem sua especificidade linguística, esse parágrafo defende a garantia do direito a todos ao brincar, à escola, à proteção à saúde, à moradia e todos os aspectos trazidos pela lei.

Portanto, queremos destacar, neste artigo, a urgência por garantirmos os direitos das crianças em brincar, visto que, contraditoriamente à lei e aos estudos que apontam para a brincadeira como uma necessidade vital das crianças, as práticas escolares, currículos e mesmo rotinas familiares tem negado às crianças os espaços-tempos de brincar, seja para incluir conteúdos de disciplinas do ensino fundamental de forma antecipada, seja para ocupar o tempo das crianças como o uso excessivo de telas e redes digitais. Nossos objetivos específicos foram (i) reconhecer a importância das escolas de Educação Infantil oportunizarem espaços-tempos para as brincadeiras de faz-de-conta, (ii) identificar como as crianças surdas se organizam nas situações lúdicas, como se comunicam entre si,

que temas escolhem e como criam as situações imaginárias demonstrando uma especificidade em seus movimentos corporais e faciais e em seu *ethos*.

METODOLOGIA: QUE FERRAMENTAS UTILIZAMOS PARA ESSA PESQUISA?

Rubem Alves (10/09/2011) publicou um texto que comparava duas caixas: a de ferramentas e a de brinquedos. Curioso que, nesse artigo, preciso usar uma – a de ferramentas – para compreender (ou desaprender?) a outra – a de brinquedos. Segundo Alves, o corpo carrega duas caixas, “uma caixa de ferramentas, na mão direita, e uma caixa de brinquedos, na mão esquerda”

(...)As coisas da caixa de ferramentas, do poder, são meios de vida, necessários para a sobrevivência (saúde é uma das coisas que moram na caixa de ferramentas. Saúde é poder. Mas há muitas pessoas que gozam de perfeita saúde física e, a despeito disso, se matam de tédio). As ferramentas não nos dão razões para viver; são chaves para a caixa dos brinquedos. (...) Santo Agostinho não usou a palavra “brinquedo”. Sou eu quem a usa porque não encontro outra mais apropriada. Armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez ou bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio: tudo isso não leva a nada. Essas coisas não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou.”

As crianças que brincam já são, já chegaram, já estão. Não precisam de mais nada a não ser usufruir ou deixar fruir a brincadeira a partir de suas escolhas em negociação com o outro.

Fazer escolhas metodológicas, por outro lado, é lançar mão de ferramentas que estão na caixa da mão direita escolhendo aquelas que melhor se adequem àquilo que necessitamos.

Na pesquisa desenvolvida no Setor de Educação Infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) utilizei como ferramentas metodológicas a pesquisa-intervenção através de observação participante, filmagem com aparelho de celular das situações de brincadeiras, diário de bordo e entrevistas com responsáveis e educadoras.

A pesquisa-intervenção foi a ferramenta metodológica que consideramos mais apropriada para essa pesquisa, uma vez que consideramos que uma pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas nunca será neutra e tem

como característica uma modificação no campo sujeitos com quem pesquisamos. Trago uma ideia de pesquisa com crianças entendendo que, nessa relação dialógica (BAKHTIN,1988 apud FIORIN,2016) os enunciados já vem repletos de outras vozes que antecederam a voz de quem fala e, por outro lado, encontra com interlocutores que também tem muito a contribuir com esse diálogo, provocando mudanças.

Outro ponto que se destaca na metodologia da pesquisa-intervenção e no pesquisar 'com crianças é a noção de que os pesquisadores sempre estarão implicados na pesquisa, ou seja, eles trazem seus valores e verdades, concepções de pesquisa e perspectivas teóricas, o que rompe com a ideia de neutralidade de uma pesquisa objetiva e pautada em pressupostos positivistas. Segundo Castro (2008) esse novo dispositivo de pesquisa provoca uma transformação da realidade trazendo um comprometimento ético e político do pesquisador com o social. Comprometer-se, vem ao encontro do que Lourau (1993) falou sobre o conceito de implicação. Impossível existir uma neutralidade na pesquisa, pois sempre haverá a subjetividade do pesquisador envolvida, bem como, conforme destacamos acima, os enunciados nunca pertencem a uma só pessoa, mas trazem muitas vozes para o momento da ação e da enunciação. Além disso, a pesquisa, a presença do pesquisador, qualquer ação dele no decorrer do processo provoca mudanças no campo pesquisado e também, retroativamente se transforma enquanto sujeito que pesquisa.

Castro (2008) chama a atenção para esse mesmo conceito de implicação nas pesquisas com crianças trazendo a questão de como o pesquisador-adulto pode enfrentar a desigualdade inerente à posição que a criança encontra na sociedade. (p.29). Ela quer se referir a uma desigualdade que se apresenta no aspecto da idade das crianças em relação aos adultos, que a colocam social, cultural, cognitiva e psicologicamente em um lugar de inferioridade perante o adulto. Em nosso caso, que pesquisamos crianças surdas, temo ainda outra diferença: a primeira relacionada a diferença geracional e a segunda relacionada às diferenças linguísticas – pesquisador ouvinte e crianças surdas.

A pesquisa-intervenção, portanto, provoca todos os personagens envolvidos a se tornarem membros ativos da pesquisa sendo ao mesmo tempo influenciados-modificados por ela e trazendo novidades para a própria pesquisa através de seus fazeres.

O grupo de crianças brincantes, que utilizavam suas 'caixas de brinquedos' regularmente, era composto por quatro crianças de 4 anos de idade, surdas sem

língua de sinais constituída. A professora da turma aderiu plenamente à pesquisa e se tornou co-pesquisadora desse projeto.

Quando cheguei à turma, a sala tinha uma determinada configuração de arranjo espacial e organização dos materiais – mesas com cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, materiais de papelaria e artes, estantes, escaninhos, armário, além de livros que eram guardados e retirados do armário de acordo com o planejamento da professora o que também acontecia com os brinquedos. Não havia brinquedos e livros à disposição das crianças. A rotina incluía várias atividades, dirigidas, estruturadas e semi estruturadas, brincadeiras livres, além das atividades de artes, educação física, contação de histórias e libras.

Apesar de ser uma rotina bem interessante, com atividades diversificadas, não víamos uma priorização de momentos de brincadeiras livres de faz-de-conta com a crianças. As brincadeiras surgiam quase que como uma transgressão - permitida pela professora - porém uma transgressão que rompia, muitas vezes com a lógica da rotina determinada no planejamento. Veremos, no tópico sobre os resultados, que essa lógica foi transformada pela pesquisa e pela intervenção dos pesquisadores, da professora da turma e das próprias crianças.

DISCUSSÃO: MAS, QUAL A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA ENVOLVENDO O TEMA DO BRINCAR E DA CRIANÇA SURDA?

Silva (2002), afirma que as crianças surdas apresentam peculiaridades ao brincar, principalmente pelo fato de que sua língua é a Libras (Língua Brasileira de Sinais). A autora destaca a multifuncionalidade das mãos e a forma como o corpo se movimenta e se desloca no momento da brincadeira. Torres(2019) traz o conceito de *ethos* surdo, o que significa um modo próprio de se movimentar, de se organizar corporalmente em relação ao outro e a si mesmo: o toque no ombro como forma típica de chamamento, as expressões faciais e corporais, o deslocamento espacial e organização dos espaços-tempo de brincar etc.

Fochi(2021) contribui com nossa pesquisa quando traz o papel das mãos no *ethos* lúdico dos bebês: como eles tocam, pegam, apontam, investigam e exploram o mundo com as mãozinhas... Esse olhar do autor nos provoca a pensar como as mãos das crianças surdas tem um papel ainda mais importante para seu desenvolvimento na medida em que será o órgão responsável por sua comunicação.

A brincadeira, nesse sentido, se torna momento privilegiado, para a comunicação entre as crianças surdas, para construção de uma segunda cultura - a cultura lúdica, de acordo com Brougère (1998) - e momento no qual a criança se desprende do mundo concreto e exercita sua capacidade de elaborar as primeiras abstrações (VIGOTSKI, 2008). Por isso, para o autor a brincadeira se configura como atividade principal da criança entre os 3 e 6 anos de idade, ou como acrescentou Leontiev (apud Prestes, 2012) o brincar é a atividade guia do desenvolvimento, aquela que é responsável pela mudança de uma etapa para outra do desenvolvimento da criança.

Para as crianças-surdas-em-fase-de-aquisição-de-língua e em interrelação com adultos ouvintes a brincadeira também pode se configurar como uma forma de comunicação das experiências infantis, bem como e expressão de seus desejos e vontades. Também é Vigotski (2008) quem diz que a brincadeira é o momento em que as crianças realizam seus desejos não realizados na realidade, ou seja, os desejos irrealizáveis de verdade são realizados no plano do simbólico. Se a criança deseja andar a cavalo e não pode, ela vai brincar de cavalinho, ou se gostaria de viajar em uma nave espacial, pode fazê-lo em uma caixa de papelão durante uma brincadeira de faz-de-conta.

Para a sociologia e antropologia, brincar e jogar seriam expressões de uma cultura lúdica. Brougère (1998) nos diz que o brincar reúne atividades humanas que se constituem dentro da cultura mais ampla. Brincadeira e jogo estão inseridos em um sistema de significações compartilhadas pelos atores sociais que delas participam. Tal sistema de significações vai sendo assimilado pelas crianças desde que são bebês através de suas interações com as mães e/ou cuidadores. As brincadeiras de esconder e achar as partes do corpo funcionam como primeiras aprendizagens sobre os aspectos essenciais do jogo simbólico. Dessa forma, a criança aprende a reconhecer certas características essenciais do jogo/brincadeira: o aspecto da ficção - uma vez que o corpo não desaparece de verdade - a inversão dos papéis; a repetição - o que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um combinado entre aqueles que estão brincando, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. (BROUGÈRE, 1998, p. 22). O autor também acrescenta que, para que haja a emergência da cultura lúdica, é preciso que haja um compartilhamento de códigos, ou seja, é preciso que as crianças compreendam de que se está brincando, porque um objeto se transformou em outra coisa, que coisa é essa, para que serve, qual a

utilização daquele objeto no contexto da brincadeira, qual o enredo escolhido, que papéis cada um irá ocupar entre outras coisas.

Nas brincadeiras observadas no setor de Educação Infantil, percebíamos a emergência de uma cultura lúdica comum entre as crianças que eram capazes de criar seus enredos e brincar por longos momentos compartilhando códigos comuns e negociando o desenrolar da brincadeira. As crianças surdas também foram capazes de transformar o significado dos objetos - o que é destacado por Vigotski (2008) como grande diferencial do desenvolvimento infantil nessa fase do jogo simbólico. Até o 2, 3 anos, a criança se encontra na fase da manipulação de objetos o que dá aos mesmos a função que eles tem, ou seja, chocalhos servem para balançar e fazer barulho, mordedores são para morder, portas para abrir e etc. Já na fase do jogo simbólico, as crianças se desprendem do real e são capazes de dar novos significados aos objetos e também às ações. Não foi difícil de ver as crianças utilizando caixas pequenas como celulares, peças de jogo como cartões de crédito e cabos de vassoura como cavalinhos assim como caixas viraram barcos, fogões e carrinhos.

Isso só nos aponta para a constatação de que as crianças surdas, assim como as ouvintes, são capazes de se desprender do real, do concreto e iniciar seus primeiros processo simbólicos, como um início do pensamento abstrato.

Percebemos, durante a pesquisa, que as crianças surdas, não combinavam os enredos antes da brincadeira começar, mas, ao contrário, conforme uma criança começava a brincadeira, as demais iam se envolvendo na atividade, compreendendo os códigos da cultura lúdica que começava a surgir.(BROUGÈRE, 1998).

Os enredos escolhidos, por sua vez, nos remetem ao que nos diz Vigotski (2008) sobre as brincadeiras como momentos de realização de desejos, posto que, muitas foram as situações nas quais as crianças utilizavam códigos do 'mundo ouvinte' como, falar ao celular, cantar e dançar, fazer de conta que usavam microfone, bater tambor e utilizar outros instrumentos, o que nos aponta para duas análises. A primeira é que mesmo as crianças surdas tendo um *ethos* próprio - características corporais, movimentos, expressões faciais peculiares, formas próprias de chamamento e desenvoltura espacial, língua de sinais em processo de construção e aquisição- elas estão inseridas em uma cultura ouvinte mais ampla, com seus respectivos códigos sociais e características. Outra análise pertinente é o fato dessas crianças demonstrarem o desejo que estejam inseridas nesse sistema simbólico ouvinte, mesmo que não tenham, de fato o input

auditivo. Isso mostra o quanto a brincadeira se torna espaço-tempo potente de expressividade infantil e momento propício para que as crianças surdas possam comunicar o que desejam e precisam.

Outro ponto observado e que nos interessa muito ao observamos as brincadeiras infantis é o fato das crianças se constituírem como autoras de seus enredos e das suas escolhas. O jogo de papéis, (ELKONIN, 2009) é visto como unidade fundamental também nesta fase dos 3 aos 6 anos de idade. No jogo protagonizado, surgem as situações fictícias e a imaginação, além de se estabelecerem relações de cooperação num processo de descentramento da criança em direção ao outro. O espaço-tempo construído pela criança a partir de seus fazeres cotidianos se resume no conceito, inaugurado por Lopes (2021) de *vivência espacial* para o qual destaca a condição espacial da vivência, como um constituinte do meio vivenciado, e, portanto, da própria humanidade. Tempo-espaço que se constituem como num *cronotopo* (BAKHTIN, Apud AMORIM, 2008), que explicita a ligação indissolúvel entre essas duas dimensões, assim como Vigotski traz, no conceito de vivência a unidade biológico-social.

Se observamos que, no contemporâneo esses espaços-tempos de brincar tem sido cada vez mais reduzidos, percebemos que, no caso das crianças surdas, o isolamento que elas sofrem acaba sendo ainda maior do que as crianças ouvintes, que, pelo menos tem a mesma língua de seus pais e não são privados de uma relação comunicacional desde o nascimento. As crianças surdas que nascem, em sua maioria em lares ouvintes (Pereira, 2015), quando seus cuidadores não aprendem a língua de sinais para se comunicarem com elas, só irão ter contato com a Libras quando entram na escola, se esta escola for preparada para uma efetiva inclusão. Tal inclusão, no que tange ao universo surdo, se dá pelo contato com a língua de sinais, pelo trabalho desenvolvido com professores bilíngues e com o estímulo à aquisição da língua de sinais o mais breve possível.

Nosso problema então, se encontra no fato de que, se a criança entra na escola com 3 ou 4 anos, na Educação Infantil sem sua língua materna consolidada, os prejuízos a sua comunicação e conseqüentemente ao seu desenvolvimento podem ser grandes.

Como oportunizar espaços vivenciais /tempos de brincar para que através disso possamos pesquisar com as crianças e não sobre elas. Como a criança surda desenvolve estratégias para brincar mesmo sem sua língua desenvolvida? Quais são as brincadeiras mais comuns para comunidade surda? Será que existem diferenças nas escolhas dos temas, dos papéis desempenhados? Existe

possibilidade de brincar sem língua? O que a brincadeira das crianças surdas tem a nos dizer? Como as crianças surdas se constituem socialmente pela linguagem do brincar?

Nessa unidade do *cronotopo* bakhtiniano, através da pesquisa desenvolvida no setor de Educação Infantil do Instituto Nacional de Educação de surdos, observamos como as crianças modificaram seu tempo-espaço de brincar, quando puderam ter mais oportunidades de escolher as próprias atividades lúdicas. Veremos, como um dos resultados, a mudança na organização espacial da sala e nas rotinas e o quanto que contribuiu para seu desenvolvimento e aprendizagens. Essas mudanças reverberaram também nos espaços familiares, o que ficou evidente a partir das falas dos responsáveis.

RESULTADOS: AS VIVÊNCIAS ESPACIAIS BRINCANTES E SEU PAPEL PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DAS CRIANÇAS SURDAS

Como vimos no tópico anterior das discussões teórico-práticas, os conceitos trazidos por Vigotski (2008) sobre a brincadeira como espaço-tempo dos desejos não realizáveis, por Brougere (1998) da emergência da cultura lúdica, Leontiev (apud PRESTES, 2012) sobre a brincadeira como atividade guia e Elkonin (2009) a respeito do protagonismo e o jogo de papéis, entre outros conceitos, se evidenciou em nossas observações mostrando que os pressupostos da pesquisa podem ser comprovados. Se não comprovados - posto que esse é um termo muito objetivista - mas a pesquisa proporcionou a emergência de situações que evidenciam a brincadeira como atividade essencial para as crianças surdas e, por conseguinte, como condição para seu pleno desenvolvimento. Acessar o plano simbólico e sair da esfera do concreto iniciando processos abstratos de pensamento faz parte do desenvolvimento cognitivo da criança além do social, afetivo e linguístico.

A criança surda em processo de aquisição da língua de sinais encontra-se em um momento muito peculiar do desenvolvimento, uma vez que não possui a língua oral de seus pais e também não adquiriu a Libras. Sabemos que, de acordo com Vigotski, a fala e o pensamento tem origens diversas mas se encontram em um momento da ontogenia quando a criança começa a expressar seu pensamento verbal, ou seja, deixa de lado o pensamento meramente prático e a fala apenas com funções de contágio emocional tornando-se também como organizadora do pensamento. A fala para a comunicação aparece como pri-

meira função para a interação entre os sujeitos, mas torna-se internalizada e para a organizar o pensamento. Se a criança surda demora a adquirir a língua, conseqüentemente pode vir a ter um prejuízo em seu desenvolvimento, por isso se mostra tão importante e necessário o aprendizado da Libras na idade certa e a brincadeira como uma linguagem alternativa.

Nesse tópico, queremos destacar alguns resultados importantes alcançados durante a pesquisa e, para tal, além de nossa análise qualitativa trazemos algumas falas dos responsáveis e das educadoras colhidas através de entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio, ou vídeo, para o caso dos responsáveis surdos.

A professora regente da turma, foi coautora da pesquisa e, desde o começo se implicou diretamente no processo da pesquisa, dando sugestões, organizando os espaços e modificando a rotina de forma que nós, pesquisadores pudéssemos estar presentes em sua sala de aula e as atividades de pesquisa serem parte de seu planejamento. Ela também realizou intervenções pertinentes, o que colaborou muito para os bons resultados da pesquisa. De acordo com ela, as crianças sempre brincaram de faz-de-conta, uma vez que se lhes fosse dado um tempo ou oportunidade para tal, as cenas lúdicas apareciam. Entretanto, durante a pesquisa e após nossas intervenções, isso se potencializou.

As crianças brincavam antes mesmo sem o cantinho... eles criavam "do nada". De repente virava um berço, botavam a boneca em cima do papalão que virava um berço, ou uma rede, ali eles começavam a inventar e já iam fazendo. E com o cantinho isso foi intensificado, proporcionou que isso de uma melhor forma. Porque agora sugere mais, incentiva mais essas situações, de criarem essas situações. Eu tenho um armário que fica em frente ao sofá. Eles sentam no sofá e fingem que estão vendo televisão. Mas no armário não tem televisão, mas eles fingem que tem... Eles criam e imaginam tudo isso, a partir do que é proporcionado e exposto pra eles. Detalhe, o André⁴ não é muito de brincar, ele nunca foi muito de interação social, ele sempre se manteve distante, depois de um tempo dos cantinhos eu percebo que ele já consegue ficar mais tempo com as crianças. Ele pega uma boneca, bota no colo, dá mamá, coisas que ele não fazia. Esse incentivo a ter esses espaços favoreceu o André a interagir com os demais. Hoje ele pegou uma frigideira e foi pro fogãozinho brincar, coisa que ele não tinha feito ainda. Cada dia, a partir das brincadeiras, ele vai se descobrindo e interagindo com as outras crianças, coisa que ele não fazia. (Professora Beth, 2019)

4 Utilizamos nomes fictícios

Nesse trecho temos várias análises a fazer. A primeira delas, que recebeu um grifo nosso, é o fato de que nunca a criação vem *'do nada'*. Mesmo compreendendo que a professora utilizou essa expressão de forma coloquial, querendo dizer que a brincadeira não foi dirigida nem induzida, que foi escolha das próprias crianças e protagonizadas por elas, destacamos a expressão para dizer que a criação e a invenção sempre partem de vivências anteriores, sempre precisam das interações sociais e dos aprendizados anteriores para que aconteçam. Criação não brota do ser como uma mágica, mas sempre tem uma base social que se dá a partir das relações que o sujeito tem com os outros atores sociais.

Como nos fala Vigotski (2009),

Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência.(...) A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. (P. 22 e 23)

Esse pressuposto histórico cultural, parece estranho aos olhos de um leigo, que, pelo senso comum, pode acreditar que as crianças são mais criativas do que os adultos, mas ele prova que, quanto mais oportunidades, quanto mais estímulos, quanto mais experiências, mais possibilidade de invenção e criação.

Outro ponto é a constatação da professora ao fato de que, mesmo que antes as crianças já organizassem suas brincadeiras, seus jogos de papéis, a reorganização da sala em cantinhos (de leitura e de brincadeiras) proporcionou uma maior interação entre elas e, além disso funcionou como um incentivo para que uma das crianças, à época com suspeita de diagnóstico de espectro autista, melhorasse sua interação com os colegas e também se desenvolvesse pelo simbólico do faz-de-conta.

Quanto a isso, Campos de Carvalho e Rubiano (1998) apontavam para o fato de que o espaço pode e deve fazer emergir os desejos infantis. Ou seja, o espaço nunca é neutro, um cenário ou pano de fundo, desconectado com os personagens que por ali circulam. Ao contrário, o espaço traz as concepções de infância e adultos, de educador e de educação que, fazem parte daquilo que pensam aqueles que organizaram esse mesmo espaço. Então, o que significa

uma sala de aula que tem brinquedos guardados pelos professores e solicitados, vez por outra pelas crianças? Ou cadeiras enfileiradas, maiores do que as crianças em uma organização rígida e pré determinada? Não é difícil verificar que esses espaços pouco contribuem para o desenvolvimento da autonomia das crianças, não é mesmo?

Pesquisas desenvolvidas por Torres e Santana (1998) em creches do município de Niterói, mostraram que o espaço tem uma enorme influência nas interações entre as crianças, tanto delas entre si, como com os adultos. Se as crianças podem se organizar em pequenos grupos e em cantinhos (ou áreas circunscritas) escolhendo que tarefas e atividades desenvolver durante a rotina da escola, professores podem interagir melhor, atender as demandas de grupos de crianças, individualmente, além de auxiliarem no desenvolvimento da autonomia e do protagonismo infantil.

Campos de Carvalho (2008) afirma que as áreas ou zonas circunscritas são fundamentais para organizar a rotina das crianças na Educação Infantil e proporcionar um trabalho de melhor qualidade ampliando as possibilidades interativas das crianças e dos educadores além de promover segurança e privacidade para elas. Segundo a autora, a zona circunscrita oferece proteção e privacidade para as crianças, de modo que elas fiquem mais atentas na atividade e no comportamento dos colegas, envolvendo-se por mais tempo nas brincadeiras proporcionadas pelo canto organizado pelo professor ou professora.

Nossa pesquisa constatou que a organização dos cantinhos em muito contribuiu para essas interações e para o desenvolvimento das crianças, inclusive a criança atípica, que tinha muito resistência a estar em grupo.

Além da professora, os responsáveis pelas crianças trouxeram uma avaliação positiva sobre o impacto das intervenções da pesquisa para as mudanças no comportamento das crianças.

De acordo com Manuel, avô de uma das meninas da sala, ela ficou bem mais interessada em brincar de faz de conta, durante o processo da pesquisa-intervenção.

Nós temos uma cama box em casa que guarda tudo dentro. Aí eu estou lá embaixo, ela me pega pela mão e me leva pra cama pra pegar o que ela quer brincar, escolhe e leva lá pra baixo pra brincar. Ela também tem uma sacola que ela brinca direto. Ela brinca de boneca, tira as roupinhas das bonecas, depois coloca tudo de volta. Brinca, brinca e depois guarda as coisas na sacola. (...)esse ano percebi que ela está brincando mais. Ela tem um fogãozinho, que ela coloca as panelinhas tudo em cima e brinca bas-

tante! Brinca mesmo muito em casa. Ela brinca sozinha enquanto eu deito no sofá. Fim de semana ela brinca com o pai dela. Ela tem uma amiguinha que sempre vai lá pra casa: sexta, sábado e domingo. Quando a amiga vai embora ela chora! As duas passam o dia quase todo brincando... se a gente não as chama pra comer alguma coisa elas nem vem. (Manuel, avô de uma aluna)

Importante nessa fala é o destaque para a necessidade que a menina tem em trazer companheiros pra suas brincadeiras. O avô frisou que ela gosta de brincar com ele, com o pai e com a amiguinha, o que nos faz compreender como as crianças típicas demandam a companhia e a participação de coetâneos e alteres nesse processo de construção das cenas lúdicas o que vai ao encontro das teorias histórico culturais que afirmam que existe uma unidade biológico-cultural que se evidencia no conceito de vivência trazido por Vigotski (2018)

A mãe de outra criança da turma também apontou para aspectos positivos advindos da ampliação de momentos para as brincadeiras na rotina das crianças, bem como as variações de organização do espaço da sala de aula. Essa mãe, também enfatizou o papel da professora como mediadora da aprendizagem o que também nos faz olhar para as concepções vigotskianas de par mais capaz, sujeito mais experiente que puxa o desenvolvimento da criança para um nível mais complexo do desenvolvimento.

Esse ano eu estou muito satisfeita. Ele está se desenvolvendo bastante. (...) No caminho de casa, depois das terapias (...) tem letreiros e ele fica olhando e identificando as letras e fazendo em Libras. Em casa tem o alfabeto na parede e ele fica comigo se fazendo de professor. O nome ele sabe, mas ele não faz. Só faz quando quer. (...) As cores, os animais ele faz direitinho, mas ele é muito 'fuleirinho', 'safadinho'... Eu estou muito satisfeita com a professora! Estou com coração na mão pra ano que vem. (...) (...) Ele sempre quer brincar (finge que é bebezinho) Ele tem brincado muito de origami, cavalinho, ele brinca muito de massinha (...) Outro dia ele fez um aviãozinho de massinha. E faz uma festa pra me mostrar. (...) outro dia no aniversário da minha mãe, tinha Karakê. Quando ele viu que as pessoas estavam cantando ele correu e pediu o microfone pra cantar. (...) Impressionante como ele está desenvolvido! Esse ano ele está demais! Ninguém esperava que ele fosse se desenvolver tanto. (...) (Daiane, mãe do José, grifo nosso)

Pela fala da mãe, vemos que o José se desenvolveu muito durante aquele ano e muito disso se deve a mediação da professora, inclusive ela se mostra aflita pela mudança de professora para o ano seguinte. Outro detalhe importante a

destacar e que já foi citado anteriormente é o fato da criança surda estar inserida na cultura mais ampla que traz características do mundo ouvinte. Daí o desejo dele em cantar no microfone querendo participar das brincadeiras junto a seus familiares ouvintes.

A mãe completou sua avaliação dizendo que considerou um ano bem produtivo para seu filho e que a dinâmica estabelecida em sala de aula tanto pela professora como pela pesquisa favoreceu muito o desenvolvimento dele.

As breves análises trazidas para esse artigo, tanto no que se refere às interpretações das observações realizadas por mim como pesquisadora, quanto pelas análises das falas de responsáveis e educadora das crianças, nos mostram como a brincadeira deve estar sempre no foco de currículos e práticas em Educação Infantil, uma vez que estimulam as crianças e as ‘puxam’ para etapas mais complexas do desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Através, dessa pesquisa-intervenção, pudemos constatar que, em parceria com educadora e crianças as mudanças na rotina e na organização do espaço ampliaram suas possibilidades de brincar. Percebemos como as crianças passaram a organizar suas situações de brincadeira e escolher seus temas. Houve uma modificação dos espaços e a organização de um cantinho de ‘casinha’ com brinquedos e materiais disponíveis para a livre utilização e reorganização pelas crianças. A rotina passou a incluir, com mais frequência os momentos de jogos simbólicos e o protagonismo infantil. O resultado dessa intervenção pode ser verificado através de uma maior autonomia das crianças nas atividades de rotina da turma. Também constatamos, através de entrevistas com responsáveis e professoras, o quanto esse trabalho de valorização dos momentos de brincadeira livre possibilitou o desenvolvimento da autonomia e a emergência de situações de fantasia e imaginação o que caracteriza fator primordial para a passagem de uma etapa à outra do desenvolvimento infantil. (VIGOTSKI, 2008).

Pretendemos, com essa pesquisa, destacar a importância do brincar, do brincar livre, da brincadeira fora dos espaços fechados da sala de aula, da brincadeira como eixo do trabalho na Educação Infantil. Mais do que nunca, em tempos de imersão das crianças em telas e espaços fechados e mídias sociais, a brincadeira, por ser tão óbvia e tão simples torna-se o que há de mais importante da vida, como nos fala a educadora Maria Amélia Pereira no documentário

“Tarja Branca” “Brincar é usar o fio inteiro de cada ser. Quando você está usando o fio inteiro de vida, você está brincando”

REFERÊNCIAS

ALVES, R.A caixa de brinquedos (disponível em https://www.espiritualidades.com.br/Artigos/A_autores/ALVES_Rubem_tit_Caixa_brinq.htm)

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia (in) BRAIT, B. (org) Bakhtin outro conceitos chave SP: Editora Contexto, 2006.

BISOL, C. , SIMIONI, J e SPERB, T. Contribuições da Psicologia Brasileira para o Estudo da Surdez Psicologia: Reflexão e Crítica, 21(3), 392-400 2007 (disponível em <https://www.scielo.br/j/prc/a/LLp49WF6mHZSjBf4xcgpht/?format=pdf&lang=pt>)

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica (in) KISHIMOTO, T.M. O brincar e suas teorias (org) São Paulo: Pioneira, 1998 p.19-32

CARVALHO, Maria Campos de. Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. Os Fazeres na Educação Infantil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap.47.

CASTRO, L.R de Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens (in) Castro, L.R.de e Besset, V.L. (organizadoras) Pesquisa-intervenção na infância e juventude . – Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

ELKONIM, D.B. A Psicologia do jogo, São Paulo: Martins Fontes, 2009

FERREIRA, D.H.S. O brincar e a linguagem : um estudo do jogo do “faz de conta” em crianças surdas (Orientador: Maria Cecília Rafael de Goes),1988 Dissertação de mestrado – UNICAMP, Campinas. SP.

FLORIN, J.L. Introdução ao pensamento de Bakhtin, São Paulo: Editora contexto, 2016

FOCHI, P.S. A curiosidade, a intenção e a mão: o *ethos* lúdico do Revista Humanidades e Inovação, Palmas/TO, v.8, n.68, p. 111 a 118, dezembro de 2021

LOPES, J. J. M. Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias - por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

_____ e COSTA, B. M.F. Mapas vivenciais e espacialização da vida. Revista Porto das Letras, Leituras discursivas: abordagens múltiplas dos usos significativos das linguagens Vol. 9, N° 1. 2023

LOURAU, R. René Lourau na UERJ 1993 análise institucional e práticas de pesquisa(relatório organizado por Heliana de Barros Conde Rodrigues) UERJ, 1993

MAGRI, S. M. C. Bakhtin: O Discurso como Ação - Aula 01: Bakhtin e a Constituição da Análise Dialógica do Discurso, 2020 disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hp2XnOjl_Fg

Marco legal da Primeira Infância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cciv/vil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. Pro-Posições, v. 26, p. 103-124, 2015.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos da Criança. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/> Acesso em 05 de novembro de 2019

NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança (Adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro e 1990.

NONO, M.A., Organização do Tempo e do Espaço na Educação infantil – Pesquisas e Práticas UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas Departamento de Educação São José do Rio Preto (disponível em: <https://acervo-digital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>)

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (Org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2015.

PRESTES, Z. Quando não é a mesma coisa: traduções de de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Autores Associados,SP: 2012

SANTANA, C.C.G. e TORRES, M.C.E. A influência do arranjo espacial no processo de interação criança/criança: relato de uma experiência de pesquisa em uma creche pública de Niterói. Cadernos do CEG, Anais do 1º Seminário de pesquisa e extensão: algumas trajetórias psi – Três instituições de ensino e infância – Fernandes, Balcão e Nascimento (orgs) EDUFF - Universidade Federal Fluminense, 1998

SILVA, D.N.H. Como brincam as crianças surdas Plexus Editora; 3ª edição SP: 2002

TORRES, Maria Carmen Euler. A criança surda “falando” pela brincadeira: infância, corpo e ethos surdo. Desidades [online]. 2019, n.26 [citado 2024-02-15], pp. 25-38 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000100003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2318-9282

VASCONCELOS, V.M.R. Casinha de boneca: espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil. Trabalho apresentado no IV Simpósio Latino americano de atenção à criança de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil, Brasília, DF(mimeo) 1996

VIGOTSKI, L. S. (tradução de Prestes, Z.) A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535 Publicada em Junho de 2008

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. 4. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2008[1934]

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância (Tradução Zoia Prestes)
(Comentário de Ana Luiza Smolka) Ed. Ática: São Paulo, 2009

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia.
E-Papers:Rio de Janeiro, 2018

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.007

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL VISANDO À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Maria Kênia Firmino da Silva¹
Paulo Meireles Barguil²

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência e objetiva descrever as contribuições da organização dos espaços para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças bem pequenas em uma instituição pública de Educação Infantil de um município da região metropolitana de Fortaleza, a qual oferece turmas de Infantis I, II e III. O referencial teórico contemplou as contribuições de Dubovik e Cippitelli (2018), Mussini (2020), Horn e Barbosa (2022) e Baggio (2023). A investigação, de natureza qualitativa, aconteceu em 2023, de janeiro a dezembro, teve a participação de nove professores e aconteceu em três fases: i) formação das professoras em contexto sobre a seleção de materiais e a organização dos espaços; ii) vivências das crianças nos espaços organizados e análise das anotações das professoras no diário de bordo sobre as interações das crianças nesses ambientes; e iii) entrevista com as professoras sobre as suas percepções em relação ao uso dos espaços pelas crianças. A fase i) aconteceu no início do ano escolar, durante a semana pedagógica, a fase ii) durante todo o ano escolar e a fase iii) no final do ano escolar. Os resultados revelam que os espaços das instituições de Educação Infantil, quando organizados com intencionalidade pedagógica e considerando os interesses das crianças, proporcionam que essas aprendam e se desenvolvam, bem como colaboram para que as professoras tenham mais subsídios para enriquecer seus planejamentos. A realiza-

1 Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, keniasilvaufc@gmail.com;

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, paulobarguil@ufc.br

ção dessa pesquisa evidenciou também a importância da formação continuada das docentes para que a sua prática pedagógica contemple o percurso de investigação realizado pelas crianças evitando ações improvisadas e/ou descontextualizadas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Organização dos espaços, Aprendizagens discentes, Documentação pedagógica; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A defesa por uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças brasileiras vem sendo discutida há muitos anos por pesquisadores – destacamos Barbosa e Horn (2001), Campos (2009), entre outros – que acreditam numa Educação mais respeitosa e cuidadosa para os sujeitos.

Motivada pela luta de não situar a Educação Infantil em uma pedagogia qualquer, Campos (2009) apresenta 12 critérios que precisam ser implementados na organização e no funcionamento das creches, no que diz respeito às práticas cotidianas com as crianças.

Campos (2009) defende que as crianças que frequentam uma creche têm direito: i) à brincadeira; ii) à atenção individual; iii) a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; iv) ao contato com a natureza; v) à higiene e à saúde; vi) a uma alimentação sadia; vii) a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; viii) ao movimento em espaços amplos; ix) à proteção, ao afeto e à amizade; x) a expressar seus sentimentos; xi) a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; e xii) a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Em cada um desses direitos, a autora descreve o que é necessário a instituição ter, de modo a garanti-lo. No que se refere ao critério iii), a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, que é a temática deste texto, constam as seguintes características:

- Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia
- Nossas salas são claras, limpas e ventiladas
- Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam
- Mantemos fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos
- As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas
- As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono
- Nossa creche demonstra seu respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada
- Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição
- Quando fazemos reformas na creche nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças
- Quando fazemos reformas tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças
- Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas
- Procuramos tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias

- Procuramos garantir o acesso seguro das crianças à creche •
Lutamos para melhorar as condições de segurança no trânsito nas proximidades da creche. (Campos, 2009, p. 17).

Algumas crianças matriculadas na Educação Infantil passam até dez horas por dia nessas instituições, motivo pelo qual indagamos: “Quais são as contribuições da organização dos espaços para as aprendizagens e o desenvolvimento de crianças bem pequenas?”.

Este artigo, que é um relato de experiência, objetiva descrever as contribuições da organização dos espaços para as aprendizagens e o desenvolvimento de crianças bem pequenas em uma instituição pública de Educação Infantil de um município cearense, a qual oferece turmas dos Infantis I, II e III.

A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Por vezes, a educação de crianças bem pequenas e os espaços nos quais elas são educadas são pensados como situações e lugares simples, nos quais não existem cobranças, pois ela tem um caráter assistencial. Infelizmente, essa concepção ainda circula em discursos de quem desconhece os princípios atuais das práticas com crianças menores.

Intencionamos uma Educação que defenda a criança que sente, contempla a natureza, cuida, pensa, é capaz de resolver conflitos, cuja vida é uma fascinante viagem de descoberta dos encantos do mundo e de como ele funciona. A ideia de valorizar as crianças, suas atitudes e suas possibilidades de atores na compreensão do mundo foi impulsionada pelas abordagens de educação participativa.

A escola da infância precisa ser um lugar que valoriza a subjetividade de cada criança, um lugar em que os seus profissionais acreditem nas potencialidades e nos desejos singulares de cada pessoa, pois as características individuais de um grupo são fundamentais para a construção de um coletivo mais interessante, colaborando para vivências únicas.

A imagem de criança potente está ancorada na família das pedagogias participativas de Educação Infantil, as quais vêm sendo propagadas por várias instituições educativas da Itália, como é o caso de Piemonte, Reggio Emília e San Miniato. Essa abordagem é constituída por uma série de características que visam ao protagonismo infantil, tais como: organização dos espaços, organização da

gestão do tempo, oferta de materiais, diferentes arranjos nos agrupamentos de crianças e no papel do adulto no trabalho com as crianças.

A maior referência no Brasil em relação a essa proposição é, sem dúvida, os trabalhos realizados em Reggio Emilia. A abordagem reggiana é um conjunto de concepções filosóficas, curriculares e pedagógicas, que se expressam na organização escolar e no desenho de ambientes.

As características dessa abordagem incentivam o desenvolvimento das crianças por meio das suas participações. Nas interações proporcionadas às crianças, existem a preocupação e o cuidado em estimulá-las a repetir experiências as quais são consideradas, por elas, interessantes. O exercício de observação e reobservação é uma prática constante no trabalho em Reggio Emilia (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Integra-se aos elementos supracitados a prática da documentação pedagógica, condição indispensável na construção de uma memória educativa. A documentação pedagógica possibilita acompanhar como acontece a construção do conhecimento pelas crianças, além de fomentar uma identidade de Educação Infantil que não se confunda com outras maneiras de educar e livre das pedagogias transmissivas (Pinazza; Focchi, 2018).

Na compreensão de Edwards, Gandini e Forman (1999), a documentação pedagógica é um ciclo de investigação, que possui os processos de elaborar perguntas, observar, registrar, produzir dados, organizar os dados observados e registrados, analisá-los e interpretá-los. O resultado desse processo é a decisão, que consiste em planejamentos.

Todo esse processo gerado pela documentação pedagógica favorece a dissolução dos equívocos de que essa se resume a registrar as ações das crianças. Pinazza e Focchi (2018) nos chamam atenção para o fato de que, apesar de a documentação pedagógica surgir de registros elaborados pelo professor, não são todos os registros que a constituem, pois é preciso selecionar o que se quer evidenciar.

Por ser uma ação necessária para atender o processo de descobertas infantis, a documentação pedagógica requer algumas ações docentes, entre os quais destacamos a escuta das crianças e a observação.

Escutar as crianças é algo bastante inovador na escola da infância, uma vez que quebra a prática secular da Educação “Bancária” (Freire, 2016), na qual os discentes são depósitos e os professores são depositantes. Essa abordagem, denominada por Barguil (2017) de Pedagogia do Discurso, desvaloriza as capa-

idades discentes, acredita ser o professor o único responsável por garantir as aprendizagens e não oportuniza as falas dos estudantes, pois os vê como incapazes.

A Educação Problematizadora (Freire, 2016), nomeada como Pedagogia do Percurso por Barguil (2017), se aproxima das abordagens participativas, uma vez que defende as vozes de todos os sujeitos: docente e discentes. Na Educação Infantil, ouvir as crianças colabora para que o docente consiga, mediante o conhecimento do universo delas, elaborar estratégias, escolher recursos e materiais que fomentem suas aprendizagens e o seu desenvolvimento.

Rinaldi (2016) aponta algumas características da escuta na Educação da primeira infância: a sensibilidade, o reconhecimento de várias linguagens, a curiosidade, produção de perguntas, a emoção, abertura a diferenças, profunda consciência dos nossos julgamentos e remoção do indivíduo do anonimato.

Quando se desenvolve a escuta, também é ampliada a capacidade de comunicação e do diálogo, possibilitando conhecer o outro e ser conhecido pelo outro. A escuta sensível ativa e constante favorece uma documentação pedagógica construída com compromisso e amorosidade.

A documentação como escuta visível pode ajudar você a entender e a mudar sua identidade, pode ser um convite à reflexão de seus valores. Escutar significa também estar aberto a incertezas e viver na zona de desenvolvimento proximal. Somente quando tenho dúvidas é que consigo receber os outros e ter coragem de pensar que o que eu acredito não é verdade apenas o meu próprio ponto de vista. Preciso do ponto de vista dos outros para confirmar ou mudar o meu ponto de vista. (Rinaldi, 2016, p. 237).

O exercício da escuta, conforme Rinaldi (2016), modifica a nossa própria prática, as nossas crenças e a nossa maneira de interagir com o outro. Ouvir as crianças é a maneira mais rica de lhes dizer: “Eu acredito nas suas possibilidades!”. Essa atitude é a mais importante da prática com as crianças em substituição a tantas ações que se intitulam como projetos nas escolas das infâncias, as quais, pela sua falta de conhecimento do que é um projeto, acabam se tornando mera lista de atividades a serem desenvolvidas.

Escutar as crianças não se refere apenas ao momento da rotina escolar em que os professores sentam em roda com elas e lhes perguntam sobre como foi o dia e quais atividades mais gostaram. Essa é uma crença equivocada, na qual acreditam alguns professores, que, por não conhecerem com profundidade o

que preconizam as abordagens participativas, acreditam que tirando dez minutos da jornada educativa para conversar com as crianças já as escutou.

O protagonismo das crianças se constitui em sua participação ativa em todos os momentos da vida cotidiana na instituição. O papel do professor é ouvir, observar, documentar, interpretar e decidir. Salientamos, ainda, que ouvir não significa que a criança irá lhe comunicar apenas com palavras, mas com diversas outras linguagens.

É nesse sentido que discorreremos sobre o segundo elemento da construção da documentação pedagógica, a observação. Pinazza e Focchi (2018) destacam que, quando se trata de documentação pedagógica, o ato de observar precisa estranhar aquilo que é familiar.

É adequado buscar no campo da metodologia da pesquisa suporte para a compreensão da observação de crianças como técnica de investigação. É por meio da observação que o professor colherá dados que lhe ajudarão na realização de uma análise acerca de sua prática com as crianças e da construção do conhecimento por elas (Pinazza; Focchi, 2018).

Rieira (2019), ao tratar da observação, indica que essa se configura em uma seleção dos fatos a serem observados, uma vez que não se consegue observar atentamente tudo o que acontece durante o dia, nas interações das crianças. Assim, a boa observação requer funções mentais superiores: atenção, percepção, memória e reflexão.

A observação tenta ir mais além do olhar e da percepção para não ficarmos na superfície. Ela pretende perceber o que acontece e implica examinar e contemplar com atenção. Por vezes, agrega informações a nossa imagem mental da realidade para, por fim, processá-la. (Rieira, 2019, p. 77).

Diante do exposto, é possível perceber a complexidade da observação, motivo pelo qual ela não pode ser algo isolado, pois precisa ocorrer várias vezes. Em termos práticos, não adianta o professor, que se diz pesquisador, observar um contexto apenas uma vez e, em seguida, partir para a análise dos registros e a decisão. A observação sistemática de uma mesma conjuntura é o que lhe ajudará na construção de uma documentação pedagógica que favoreça a reconstrução de significados, as mudanças de atitudes profissionais e a reorganização de práticas.

Por fim, a prática de observação traz direcionamento às intencionalidades discentes e docentes para coletar dados, responder perguntas, entender situa-

ções, compreender as estratégias das crianças, pois a observação acontece para gerar mudanças (Rieira, 2019).

Compreender as crianças, suas relações, seus pensamentos demanda o desprendimento da concepção de que na Educação Infantil as situações precisam ser simplificadas. O contrário dessa crença é que a Educação Infantil requer oportunizar situações complexas, pois acredita em uma criança e um professor diferentes dos apresentados pelas pedagogias transmissivas, nas quais a reprodução era a única maneira de aprender.

A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO

O apoio de outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Arquitetura e a Psicologia, propiciou ao campo da Literatura Pedagógica a preocupação em tornar visível a não neutralidade dos espaços, evidenciando sua relevância, como um lugar que favorece o encontro de adultos e crianças, no qual se estabelecem relações de trocas de saberes diversos que promovem a construção da identidade (Mussini, 2020).

O espaço educativo é um tipo de organismo vivo que transforma e transforma-se em relação aos percursos de descobertas e de pesquisas das crianças, às propostas dos adultos e aos acontecimentos cotidianos planejados ou inesperados, frutos de tantos encontros entre os sujeitos e os objetos, entre o pensamento e as ações. (Mussini, 2020, p. 72).

Vinculada ao espaço, está a escolha intencional dos materiais que dele farão parte. Mussini (2020) alerta para a importância das crianças manipularem materiais ricos: materiais não estruturados (papel, madeira, plástico, tecidos...), pensados para outras funções, mas que, quando colocados nas mãos das crianças, favorecem o desenvolvimento de sua imaginação e, conseqüentemente, a transformação deles em outros elementos. A autora defende que os materiais precisam ser acessíveis, variados e em quantidades suficientes para atender as crianças, bem como que a quantidade não seja um amontoado de objetos sem atenção à estética na sua organização.

Acreditamos que a maneira como organizamos os materiais significa muito para o interesse das crianças na sua exploração. É muito comum, ao proporcionar o brincar heurístico com bebês, os docentes disponibilizarem materiais não estruturados para serem manipulados. Destacamos a diferença da importância

das crianças aos objetos quando esses são apenas colocados em cima de um tatame de maneira amontoada e quando há uma preocupação de organizar o espaço, distribuir os materiais por seleção de cores, cheiros, textura etc. As crianças tendem a permanecer mais tempo e se dedicarem mais nas investigações no segundo caso.

A escolha dos materiais e a organização dos ambientes de exploração são atividades do docente e precisa acontecer de maneira intencional. Nesse sentido, enfatizamos a importância das observações, pois é, por meio delas, que o docente constrói referenciais para escolher e oportunizar espaços e materiais condizentes com o que as crianças lhe apontam como necessidades. As escolhas pautadas em observações das ações das crianças favorecem espaços, materiais e organização de tempos que contribuam para relações seguras e afetivas.

Na próxima seção, apresentamos a pesquisa realizada em uma instituição de Educação Infantil de um município cearense, na qual, durante o ano letivo de 2023, foram organizados os ambientes e observadas as interações das crianças.

METODOLOGIA

A investigação de natureza qualitativa é um estudo de caso que ocorreu em uma creche pública pró-infância, de um município da região metropolitana de Fortaleza, que atende 114 crianças entre um ano e sete meses e três anos e onze meses.

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu em 2023, de janeiro a dezembro, e teve três fases (Quadro 1).

Quadro 1 – Fases da pesquisa: período e atividades

FASE	PERÍODO	ATIVIDADE
1ª	Janeiro/2023	Formação das professoras em contexto sobre a seleção de materiais e a organização dos espaços.
2ª	Fevereiro a novembro/2023	Vivências das crianças nos espaços organizados e análise das anotações das professoras no Diário de Bordo sobre as interações das crianças nesses ambientes.
3ª	Dezembro/2023	Entrevista com as docentes.

Fonte: Pesquisa dos autores.

No Quadro 2, estão as informações das nove professoras participantes da pesquisa, as quais, de modo a garantir o sigilo, estão identificadas com nomes de princesa, escolhidos conforme as crianças as identificam.

Quadro 2 – Dados das professoras participantes da pesquisa

NOME	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TURMA(S) EM QUE ATUA NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA
Ariel	38 anos	Graduação em Pedagogia	6 anos	Infantil I, II e III
Bela	38 anos	Graduação em Pedagogia	9 anos	Infantil III
Branca de Neve	34 anos	Graduação em Pedagogia	7 anos	Infantil I
Cinderela	43 anos	Graduação em Pedagogia	8 anos	Infantil I, II e III
Frozen	33 anos	Graduação em Pedagogia	5 anos	Infantil II
Jasmine	40 anos	Graduação em Pedagogia	5 anos	Infantil I, II e III
Moana	34 anos	Graduação em Pedagogia	5 anos	Infantil III
Rapunzel	41 anos	Graduação em Pedagogia	8 anos	Infantil III
Tiana	38 anos	Graduação em Pedagogia	4 anos	Infantil II

Fonte: Pesquisa dos autores.

Os instrumentos e as estratégias de produção de dados na pesquisa foram: diário de bordo, roteiro de entrevista e entrevista.

Cada professora recebeu, no final da primeira fase da pesquisa, um caderno, intitulado diário de bordo, que se assemelha ao caderno de campo de um pesquisador, o qual tem a função de registrar informações, favorecendo análises e, se for o caso, intervenções. Quando se trata do trabalho com bebês e crianças bem pequenas, este instrumento é fundamental na coleta de dados do cotidiano, pois possibilita a elaboração do planejamento a partir de um olhar que valoriza os interesses das crianças e as torna protagonista.

As professoras foram orientadas, pela coordenação pedagógica, a anotar, no diário de bordo, o nome e a idade das crianças, bem como a descrição das ações das crianças, suas falas, suas interações nas vivências e de outras considerações as quais as docentes considerassem pertinentes.

Durante a segunda fase da pesquisa, as professoras permaneceram com o diário de bordo de segunda-feira a quinta-feira. Na sexta-feira, os documentos eram recolhidos pela coordenação pedagógica, que lia as anotações e apontava sugestões, de maneira escrita em um *post it*, que eram colado nas páginas do diário de bordo.

Além disso, após a leitura das anotações semanais, a coordenação pedagógica se reunia com cada docente no dia do planejamento para dialogar sobre o que foi anotado no diário de bordo e as respectivas sugestões. Esse momento oportunizava o conhecimento ampliado sobre as crianças, por parte da coordenação e das próprias docentes, o que propiciava a elaboração de novas vivências, bem como o incremento do tempo de brincadeiras fora da sala de referência, a organização de atividades em pequenos grupos e de protagonismo literário, quando as crianças narram suas próprias histórias.

A entrevista com as docentes, terceira fase da pesquisa, aconteceu no formato individual, em uma semana, na própria instituição de ensino, durante os momentos de planejamento das profissionais. O tempo da entrevista variou entre 15 minutos e 20 minutos, dependendo das respostas das professoras. As respostas foram gravadas em aparelho celular e transcritas posteriormente para análise.

Foi solicitado que as professoras externassem seus sentimentos e suas percepções, pois, a partir deles, se poderia identificar modificações naquilo que elas consideraram não ter sido favorável ao aprendizado e desenvolvimento das crianças, bem como manter o que foi positivo na estratégia.

O instrumento utilizado foi um roteiro com as seguintes indagações:
i) Ao rememorar o ano de 2022, no qual a sala de referência era organizada

de maneira, na qual todas as crianças faziam as mesmas atividades ao mesmo tempo e estabelecer um comparativo com ano de 2023, no qual a organização dos espaços foram implementados, relate quais diferenças a nova organização trouxe para a sua prática com as crianças?; ii) A nova organização trouxe contribuições para as aprendizagens das crianças? Se sim, quais?; e iii) Você pretende repetir essa organização nos próximos anos nas turmas em que você lecionará?

Na próxima seção, apresentamos os resultados da pesquisa e a discussão sobre o que foi colhido durante o ano de 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, descrevemos e analisamos o que aconteceu em cada fase da pesquisa.

A PRIMEIRA FASE DA PESQUISA

Desde 2022, a Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado vem ministrando formação aos professores de Educação Infantil com o objetivo de proporcionar, nas instituições, ambientes para as vivências das crianças de maneira que os docentes possam oportunizar aos sujeitos a autonomia nas suas escolhas, mediante interesses.

No mês de janeiro de 2023, na instituição pesquisada, durante uma semana, aconteceu a Semana Pedagógica, a qual totalizou oito horas diárias, envolvendo discussão de textos, seleção de materiais e organização das salas de referências de cada turma, configurando-se a primeira fase da pesquisa.

Os dois primeiros dias foram direcionados para a discussão dos textos “A organização do espaço e do tempo na Educação Infantil” (Barbosa; Horn, 2001) e “Jardins, pátios e outros quintais: a importância atribuída ao espaço ao ar livre da escola na história da educação infantil” (Horn; Barbosa, 2022).

No primeiro texto, as autoras abordam a importância de se planejar os espaços para as experiências infantis. Foi discutido com o corpo docente as possibilidades sugeridas no capítulo que envolvem a organização dos ambientes nas salas de referência.

[...] compartilhamos da ideia de que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar suas funções motoras, sensoriais, simbó-

licas, lúdicas e relacionais, inicialmente as crianças têm as suas percepções centradas no corpo, concomitante com o seu desenvolvimento corporal, sua percepção começa a descentra-se e estabelecer as fronteiras do eu e do não eu. Consequentemente os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de constates e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso. (Barbosa; Horn, 2001, p. 73).

A ideia da ação formativa antes de iniciar as práticas pedagógicas com as crianças esteve pautada na necessidade da reflexão docente em relação ao seu papel formativo frente aos sujeitos, de modo que fosse considerado que o papel do professor vai muito além do planejar atividades a serem desenvolvidas em um momento específico da rotina escolar, sem considerar aspectos relacionais, espaciais e temporais.

Durante as discussões, as professoras conheceram a abordagem das autoras que defendem a ideia de se pensar os espaços para as crianças, levando em consideração as composições dos ambientes no que se refere a gosto, toque, sons, palavras, luz, cores, odores, mobília, equipamento e ritmo de vida (Barbosa; Horn, 2001).

O estudo do segundo texto aconteceu no dia seguinte e contemplou questões relevantes acerca do uso dos ambientes externos da instituição. Nele, as autoras abordam a relevância da exploração dos espaços externos pelas crianças, ao realizarem um resumo de como os ambientes externos foram pensados para o desenvolvimento integral em diferentes momentos da história educacional de crianças pequenas.

Encerrado o debate sobre os textos, as docentes tiveram acesso a variados tipos de materiais estruturados e não estruturados de modo que pudessem manipular e avaliar as possibilidades de usos com as crianças. Esses materiais eram pedaços de maneiras, cabaças e carretéis.

No segundo momento formativo, as professoras pensaram sobre quais espaços gostariam de projetar para as vivências das crianças em suas salas de referência. Elas relataram, com base nos conhecimentos de vivências, que as crianças demonstravam interesses em jogos de construções, narrativas e escuta de história, bem como jogos simbólicos. Na sequência, cada professora selecionou materiais para a divisão das zonas circunscritas de suas salas.

Assim, cada sala da instituição passou a ter dois espaços, os quais seriam usados no momento de pequenos grupos e foram denominados de:

- i) Jogos simbólicos, organizado com fogão, panelas, tapetes, bonecas (Imagem 1); e

Imagem 1 – Espaço jogos simbólicos



Fonte: Pesquisa dos autores.

- ii) Aconchego literário, organizado com livros de histórias, bichos de pelúcia e nichos de madeira (Imagem 2).

Imagem 2 – Espaço aconchego literário



Fonte: Pesquisa dos autores.

No que se refere aos espaços externos, esses também foram organizados com o objetivo de contemplar as aprendizagens discentes. Concordamos com Bagggi (2023, p. 140), quando declara:

Organizar um espaço educador, que desafie, encante, seja rico em possibilidades de jogos simbólicos e de pesquisas e ainda acolha as experiências mais reservadas como a possibilidade de estar sozinho, descansar, dormir, ou se reconectar com os próprios sentimentos é algo bastante desafiador e que exige uma observação e diálogo entre o grupo de educadores e escola, pois envolve concepções, intenções e recursos.

A organização aconteceu inspirada no relato das professoras de sentirem falta na instituição de espaços que contemplassem a cultura afro-brasileira, sendo essa uma necessidade muito observada por elas nas relações com as crianças, uma vez que já havia situações de crianças que sentiam resistência nas brincadeiras com bonecas negras ou que não se identificavam como elas.

Algumas falas nesse sentido foram escritas pelas docentes no seu diário de bordo.

Hoje, enquanto trabalhávamos a história da boneca africana Abayomi, as crianças passaram a confeccionar as vestimentas e o turbante. Para essa confecção, as crianças tiveram a oportunidade de escolherem os tecidos de suas preferências. Algo que me chamou atenção durante a vivência foi o desconforto de uma criança ao tocar na boneca, até mesmo em estar perto no momento da interação. Outras vezes, essa criança se recusou a brincar com bonecas negras. (Diário de bordo da professora Rapunzel).

Outra situação ocorrida no mesmo dia relatada pela professora foi a seguinte:

A criança X relatou para os colegas que iria banhar a boneca, pois a mesma estava suja de lama. Ressalvo aqui que, em momento algum, essa fala deixou transparecer a ideia de preconceito, ou de que a criança não gostou da boneca, foi uma fala inocente e natural. Pois ela foi umas das crianças que mais demonstrou interesse em pesquisar sobre a boneca. (Diário de bordo da professora Rapunzel).

Depoimentos como esses estiveram nos discursos de outras docentes, as quais relataram a necessidade de ter um espaço na instituição que caracterizasse

a cultura afro-brasileira, tendo em vista que esse era um interesse demonstrado nas falas e atitudes das crianças.

Mediante essa abordagem, criou-se o espaço externo nomeado de africanidade nossas raízes (Imagem 3). O espaço foi constituído por bonecas negras, utensílios usados pelos povos africanos e alguns brinquedos produzidos pelas crianças ou seus familiares. Para a organização deste espaço foi solicitado às famílias das crianças matriculadas na instituição doações de objetos que se remetessem à cultura negra.

Imagem 3 – Ambiente africanidade



Fonte: Pesquisa dos autores.

Compreendemos que, nessa fase de desenvolvimento das crianças, os jogos de construções são importantes para potencializar o desenvolvimento das habilidades delas, por isso é necessário que eles constem no planejamento docente e nas práticas cotidianas.

Construir é um processo complexo no qual a criança reúne diversos elementos da sua experiência pessoal para criar uma obra. É no processo de selecionar os materiais com o qual vão construir dando-lhe um significado diferente do que tem, que as crianças mostram seu modo de pensar, de sentir, de ver o mundo, de descobrir, de criar. (Dubovik; Cippitelli, 2018, p. 22).

Um espaço na instituição também foi planejado pensando nas vivências das crianças com os jogos de construção (Imagens 4 e 5).

Imagem 4 – Ambiente de construção



Fonte: Pesquisa dos autores.

Imagem 5 – Crianças brincando no ambiente de construção



Fonte: Pesquisa dos autores.

Todo material não estruturado adquirido para esse espaço foi pensado com intencionalidade e criteriosidade a partir das observações que as professoras faziam das crianças.

A SEGUNDA FASE DA PESQUISA

Na segunda fase da pesquisa, as professoras, ao longo do ano de 2023, planejaram e realizaram vivências nesses espaços, contemplando momentos de pequenos e grandes grupos. Nos momentos de pequenos grupos, as crianças eram divididas nas zonas circunscritas das salas de acordo com suas preferências, onde poderiam explorar todos os materiais.

Salientamos que esses espaços não foram imutáveis. Ao longo do ano, as professoras fizeram modificações, as quais consideraram as suas observações, os seus registros com fotos e as suas descrições no diário de bordo em relação às preferências infantis, quando as crianças interagem nos jogos e nas brincadeiras.

Apesar de as professoras reconhecerem a importância do diário de bordo para a sua prática, um vez que favorece que o planejamento do cotidiano na turma contemple os interesses das crianças, o exercício de escrevê-lo, a princípio, foi desafiador para elas, tendo em vista que nunca tinham feito isso.

Objetivando facilitar a escrita, bem como a estimulá-las, os registros aconteciam de modo compartilhado entre as profissionais que dividiam a sala, possibilitando que elas conhecessem as observações uma da outra e, mediante diálogo, replanejassem rotas. O diário de bordo foi acompanhado pela coordenação da escola, a qual realizou, durante todo o ano escolar, considerações acerca das observações das docentes, que também colaboraram no trabalho com as crianças.

A TERCEIRA FASE DA PESQUISA

A terceira fase da pesquisa aconteceu no final do ano letivo, após as vivências, em forma de entrevista, buscando avaliar o trabalho desenvolvido ao longo do ano de 2023, tendo em vista que na instituição essa era a primeira vez que isso acontecia.

No relato das professoras, elas fizeram um comparativo das práticas pedagógicas realizadas em 2022, quando ainda não havia sido adotado a orga-

nização da escola em ambientes variados, e o ano de 2023, quando se iniciou a nova estratégia. Os relatos incluem satisfação com a nova prática e a percepção de que as crianças são mais livres para fazerem aquilo que desejam.

Destacamos, a seguir, algumas falas das profissionais.

Durante o ano de 2022, nas práticas com as crianças o professor era o centro e as crianças só escutava e poucas vezes tinha vez de falar e opinar, percebia que era frustrante tanto para crianças quanto para mim. Eu ficava o tempo todo tentando defender as crianças daquilo que achava ser “perigoso” exemplo, ao ver a criança correndo dizia: não corre que você vai se machucar. Havia também uma preocupação com os painéis que decoravam as salas, as crianças um dos combinados era o de não pegar neles para não rasgar e não deixar a sala feia. Eu estava o tempo todo no controle e as vezes por inocência não deixava a criança livre. Em 2023, quando a nova propostas dos cantinhos foi trazida pela coordenação tudo mudou: os cartazes passaram a estar a altura das crianças para que as mesmas pudessem tocar e manusear a sua maneira, os ambientes divididos de acordo com os interesses dos grupo. foi libertador e gratificante deixar as crianças serem protagonistas de suas ações sem medo de ser feliz e ser contrariada a todo momento. As crianças adoram o espaço de jogo de construção, onde usam a imaginação para construir prédios, garagem, pistas de carro, montanha, casas e fazendas.

Temos ainda a oportunidade de esses cantinhos fora da sala de referência, dando vida ao desemparadamento que é romper a situação atual, em que maior parte das crianças passam seus dias em ambiente fechados seja em casa, na escola ou em atividades dirigidas.

Observamos que as crianças apreciam, exploram e vivenciam cada momento fora da sala de referência desde a hora do parquinho, brinquedoteca, jogos de construção, cantinho afro e aconchego literário, com essas propostas trazidas em diversas situações cotidianas foi possível perceber o maior interesse das crianças pelos materiais não estruturados que possibilita livre exploração como por exemplo empilhar peças de madeira, cone, fazer comidinha, andar na areia, procurar sapo que pula, formiga na hora do parquinho, ações essas que as crianças realizam com alegria e entusiasmo. (Relato da professora Tiana).

A professora Frozen relatou a importância da divisão dos espaços para a observação e a avaliação das interações das crianças nas propostas.

[...] cada cantinho tem atividades diferenciadas, desse modo podemos observar e avaliar as interações das crianças em sua individualidade, nesse contexto, entra também a documentação pedagógica onde registramos todas as ações das crianças, ou melhor, aquelas mais importantes, para que em seguida possamos documentar e comunicar as famílias e as próprias crianças suas aprendizagens. (Relato da professora Frozen).

A professora Ariel relatou que a sala organizada em espaços diferentes possibilitou as crianças ficarem mais a vontade, livres para interagir.

Em 2022, quando iniciamos, nossos espaços das salas de referência era um espaço comum, onde tínhamos cadeiras e mesas, era um espaço único onde trabalhávamos tudo, com o grupo inteiro ao mesmo tempo, com a mudança de 2023, com a retirada das mesas e a organização dos cantinhos, eu vi uma evolução muito grande, as crianças ficam muito a vontade, a interação acontece de forma espontânea, as crianças se sentem livres para manter esse diálogo entre elas. Deu margens para a gente conseguir observar melhor as interações, por isso considero que a organização dos espaços em zonas circunscritas favoreceu o melhor desenvolvimento das crianças. (Relato da professora Ariel).

Libertar as crianças é um dos resultados proporcionados pela organização dos espaços na Educação Infantil. Conforme o relato da professora Ariel, a organização dos espaços, em 2023, favoreceu que as crianças pudessem circular na sala e explorá-los conforme seus interesses. Antes, em 2022, o espaço tinha apenas uma formatação, com as mesas ocupando a sala, o que não possibilitava que as crianças interagissem em grupos menores.

Estando habituada a vivenciar a pedagogia transmissiva, é natural que o novo assuste, conforme declarou a professora Moana.

Para mim, foi algo novo e tudo que é novo a princípio nos causa medo, mas não é por esse medo que a gente deixa de fazer o nosso trabalho e dentro da sala de referência a gente vê que a organização dos espaços contribui para o desenvolvimento das crianças, tanto na questão da autonomia, até mesmo na questão delas se situarem no espaço e no tempo e na história que estão construindo na escola com os colegas. Nesses espaços, elas têm a possibilidade de explorar brincadeiras respeitando o espaço do outro, observo que elas sabem o momento de dar a vez para o colega participar, sem necessidade de intervenção da professora. Os espaços promovem a interação e socialização entre elas. (Relato da professora Moana).

A organização dos espaços, a intencionalidade de pensar ambientes faz a diferença nas interações das crianças atendidas em uma instituição de Educação Infantil. Horn e Barbosa (2022) afirmam que, de maneira geral, o cotidiano vivenciado pelas crianças pequenas contemplam os conteúdos curriculares como prioridade, esquecendo as interações nos variados espaços da escola.

A concepção de infância e as inspirações pedagógicas consideradas pelas escolas e pelos educadores têm grande importância no modo como o

cotidiano é proposto e vivido. Se acreditamos ser a concepção de infância uma construção social, estamos de acordo com essa construção. (Horn; Barbosa, 2022, p. 66).

Pensar na organização de práticas e espaços que contemplem as aprendizagens dos sujeitos atendidos dentro da instituição escolar e respeitem os sentimentos e desejos dos agentes pedagógicos é imprescindível.

Nesse sentido, concordamos com Barguil (2006), quando declara que as práticas pedagógicas usadas nas escolas costumam desconsiderar os saberes dos estudantes bem como seus valores, motivo pelo qual ele questiona sobre o lugar do estudante na escola, bem como sobre as dimensões corporal e afetiva, as quais costumam ser ignoradas.

Barguil (2006, p. 178, *itálico no original*) também indica que

As disposições dos espaços na escola que contemplam os objetos e os sujeitos que neles permanecem e movimentam (quando podem...), não é aleatória, mas atende a um programa, a uma lógica, que objetiva, via de regra a conformação, a padronização, o controle, a alienação, enfim, da realidade, cujo produto final é o sujeito desencarnado.

Nesse contexto, indagamos: “Quais espaços e quais tempos são considerados pelos docentes como propícios para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes?”.

Nesta pesquisa, mediante formação de professoras sobre a organização dos espaços e o acompanhamento do trabalho desenvolvido com as crianças ao longo de um ano letivo, foi possível perceber que os espaços da Educação Infantil, quando organizados de maneira intencional, com materiais adequados e com planejamento que contemplem as vivências dos sujeitos nesses espaços explorando suas possibilidades de pesquisa, contribuem para a formação de um sujeito autônomo e confiante nas suas capacidades.

A proposta evidencia ainda que o modo como se organiza o espaço demanda uma ideia de crianças diferente da que defendem as abordagens transmissivas de educação. Essa nova realidade tem sido possível mediante o surgimento das abordagens participativas na Educação Infantil, as quais postulam a organização de espaço, materiais, tempo, observação e escuta das crianças de maneira respeitosa, pois elas precisam entender o mundo e isso só é possível quando são encorajadas a explorarem os espaços nos quais habitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho versou sobre a organização dos espaços visando à aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois esses, quando bem planejadas, colaboram para construção de um ser ativo, participativo, superando o modelo transmissivo de educação escolar, que é inadequado para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e físico das pessoas envolvidas.

Com a organização dos espaços das instituições, as professoras conseguem, além de proporcionarem vivências mais significativas para os sujeitos, registrar ações importantes mediante escuta ativa e observação, que caracterizam o processo de documentação pedagógica.

Há de se cuidar para que esses espaços sejam organizados à luz dos interesses das crianças, de modo que elas, ao realizarem suas investigações, possam ter objetos suficientes à disposição para exploração. O cuidado se estende à estética, à forma como estão dispostos os materiais, para que não sejam descartados dentro de pouco tempo. O interesse das crianças pelo espaço e os objetos também tem relação com a estética, as cores, os aromas...

Nesse sentido, pensar em Educação Infantil que assegure ambientes com variadas oportunidades de vivências cotidianas é necessário para propiciar práticas mais respeitosas e harmoniosas para as crianças atendidas.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Paula. O protagonismo das crianças na abordagem educativa de San Miniato. *In*: RIBEIRO, Bruna (org). **Abordagens participativas na Educação Infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Passarinho, 2023. p. 132-181.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graca Souza. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil, *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artemed, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graca Souza. Jardins, pátios e outros quintais: a importância atribuída ao espaço ao ar livre da escola na história da Educação Infantil, *In*: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da

Graca Souza. **Abrindo as portas da Escola Infantil:** viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022. p. 43-63.

BARGUIL, Paulo Meireles. **O Homem e a conquista dos espaços:** o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2006.

BARGUIL, Paulo Meireles. Aprendizizes em múltiplos espaços-tempos. *In:* BARGUIL, Paulo Meireles (org.). **Aprendiz, Docência e Escola:** novas perspectivas. Fortaleza: Imprece, 2017. p. 199-231. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/produtos/capitulos/Aprendizizes_Multiplos_Espacos_Tempos.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

CAMPOS, Maria Malta. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. *In:* CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. p. 11-27. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade:** materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil:** viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

MUSSINI, Ilaria. O contexto: Espaços, materiais, tempos e relações. *In:* MARTINI, Daniela *et al.* (org). **Educar é a busca de sentido:** aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola, 2020. p. 71-79.

PINAZZA, Mônica Apezatto; FOCCHI, Paulo Sergio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018184>.

RIEIRA, Maria Antonia. Do olhar ao observar, *In*: HOYOUUELOS, Alfredo; RIEIRA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019. p. 73-115.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

ROSEMBERG, Fúlvia. A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche. *In*: CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. p. 29-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.008

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: OLHAR PARA O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE¹

Isabel Cristina Lima Conceição²

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as ideias, concepções e a legislação para a educação de crianças de 0 a 5 anos no Brasil e as suas implicações para a identidade profissional docente. Consideramos que as memórias dos percursos e fatos ao longo da história podem gerar referências para a compreensão sobre como chegamos à configuração do atendimento à criança de 0 a 5 anos nessas duas primeiras décadas do século XXI, no Brasil. Com isso, nos colocamos alguns questionamentos: como se situou, no tempo e no espaço, a educação das crianças brasileiras até os cinco anos de idade? Coexistem diferentes concepções de criança e de infância? Como a configuração da educação infantil brasileira nas primeiras duas décadas do século XXI impactou a identidade profissional docente nesse contexto? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo os dados coletados por meio de uma pesquisa bibliográfica em livros, publicações em periódicos na área da educação e em documentos oficiais no Brasil. Com base nas pesquisas, é possível considerar que o percurso da educação das crianças brasileiras de 0 a 5 anos sofreu transformações significativas nos últimos anos do século XX, porém foi nos primeiros vinte anos do século XXI que as políticas públicas e as ideias pedagógicas se estruturaram em torno de uma concepção de criança enquanto “ser que é”, garantindo sua inserção como

1 Este artigo é parte da tese de doutoramento intitulada “Identidade(s) de professoras de educação infantil do Nordeste do Brasil e formação experiencial”, especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutora em Educação, na especialidade em Educação e Formação de Adultos, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal) sob orientação da Professora Doutora Paula Guimarães.

2 Doutoranda do Curso de Doutoramento em Educação, especialidade em Educação e Formação de Adultos, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal). E-mail: isabel.doutedu@gmail.com

ser social, histórico, de direitos e que produz cultura, interferindo sobremaneira para a configuração da identidade docente nesse segmento da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Concepção de criança e infância; Identidade docente.

INTRODUÇÃO

No terceiro milênio, a primeira infância assume um lugar de destaque e as organizações mundiais, como a UNICEF³ (Fundo das Nações Unidas para a Infância), que a consideram uma “janela de oportunidades crucial” para a saúde, o aprendizado, o desenvolvimento e o bem-estar social e emocional das crianças. As pesquisas da neurociência, apontam a potência dessa etapa da vida humana, do nascimento até os dois anos, na qual o cérebro tem uma grande plasticidade e seu desenvolvimento ocorre velozmente, pois as células cerebrais podem fazer até 1.000.000 de novas conexões neuronais a cada segundo. A falta de atenção integral da sociedade brasileira – que inclui acesso à saúde, nutrição adequada, estímulos, amor e proteção contra o estresse e a violência – pode impedir o desenvolvimento dessas estruturas cerebrais.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.396, de 1996), definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e, a partir da Lei nº 12.796/2013 (que alterou a lei de 1996), passou a ser obrigatória e gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos. Nos Artigos 29, 30 e 31 da referida LDBEN, a educação infantil tem por 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, devendo ser ofertada em creches, ou entidades equivalentes, para as crianças de até três anos de idade; e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos. Sabemos, então, que a educação das crianças até os cinco anos é fundamental para o futuro da humanidade e está regulamentada legalmente, o que impôs a elaboração de políticas públicas para atender às demandas definidas a partir das leis. Tal contexto justifica os estudos e as pesquisas sobre como a configuração da educação infantil brasileira nos primeiros anos do século XXI impactou a identidade profissional docente.

No âmbito pessoal, a problemática é presente desde o mestrado, no qual empreendemos uma investigação sobre as concepções de criança evidenciadas no discurso e nas práticas de docentes que atuam com a faixa etária de 0 a 5 anos (Conceição, 2003). O referido estudo demonstrou que o discurso e a prática estavam perpassados por concepções de criança relacionadas com

3 Criado pela Organização das Nações Unidas em 1946, o UNICEF promove os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes em 190 países e territórios. Está presente no Brasil desde 1950.

o contexto pedagógico da época, fortemente influenciado pelas ideias construtivistas, mas, também, evidenciou, as concepções de criança construídas nas vivências pessoais dos sujeitos no ambiente familiar e escolar. Ambas as concepções impediam a concretização de uma prática coerente com os pressupostos defendidos pela escola e pela orientação curricular, baseada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1998.

Consideramos que as memórias, os percursos e os fatos ao longo da história podem gerar referências para a compreensão sobre como chegamos à configuração do atendimento às crianças de 0 a 5 anos, no Brasil. Com isso, poderemos situar no tempo e no espaço as práticas das(os) professoras(es)⁴ que atuam na educação das crianças até os cinco anos, buscando subsídios para analisar sobre como se deu a construção da identidade profissional desses educadores.

Partindo desse contexto, nos colocamos alguns questionamentos: como se situou, no tempo e no espaço, a educação das crianças brasileiras até os cinco anos de idade? Coexistem diferentes concepções de criança e de infância? Como a configuração da educação infantil brasileira nos primeiros anos do século XXI impactou a identidade⁵ profissional do docente que atua na educação infantil?

Tais inquietações nos motivaram a realizar esta pesquisa de abordagem qualitativa que se justifica porque enfatiza as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado. A partir dos dados coletados, compreendemos que o percurso da educação das crianças brasileiras de 0 a 5 anos sofreu transformações significativas nos últimos anos do século XX, porém foi nos primeiros vinte anos do século XXI que as políticas públicas e as ideias pedagógicas se estruturaram em torno de uma concepção de criança enquanto “ser que é”, garantindo sua inserção como ser social, histórico, de direitos e que produz cultura, interferindo sobremaneira para a configuração da identidade docente nesse segmento da educação básica.

4 Vale ressaltar que no atual contexto brasileiro já existem homens atuando como professores de crianças de 4 e 5 anos, porém ainda é um campo de atuação predominantemente feminino.

5 Identidade é aqui compreendida como um processo multimodal, que envolve a relação dialética entre o mundo interior (subjetivo e biográfico) e o mundo exterior (objetivo e relacional), também se concretiza no mundo do trabalho (Dubar, 2005; 2006). Segundo Giddens (202), identidade é um conceito intrínseco à modernidade, que se refere a um modo de vida, costumes e organização social que emergiu na Europa por volta do século XVII.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo pretendido, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa por suas características de flexibilidade e adaptabilidade, que se contrapõem aos instrumentos e procedimentos padronizados da pesquisa qualitativa, que considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos (Günther, 2006, p. 204). Portanto, para definir a pesquisa qualitativa devemos situá-la em relação à pesquisa quantitativa. Rey (1999), considera que a contradição entre o qualitativo e o quantitativo é muito mais visível no nível epistemológico do que no metodológico. Por isso, defende que o qualitativo não se refere à questão instrumental, mas está relacionado aos processos implicados na forma de como se constrói o conhecimento. A investigação quantitativa, tem como base a epistemologia positivista e retira do investigador e dos investigados a condição de sujeitos pensantes e a substitui por dados confiáveis e validados. A produção de conhecimento se dá através da simplificação do objeto em variáveis que se correlacionam entre si, sendo o resultado apresentado em forma estatística. “O número tornou-se, assim, em uma entidade reificada portador da verdade científica” (Rey, 1999, p. 36). A investigação qualitativa, por outro lado, geralmente é direcionada ao conhecimento de um objeto complexo, no nosso caso, a subjetividade.

Nossa pesquisa trata-se, portanto, de abordagem qualitativa e de natureza básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, mas sem aplicação prática prevista. Quanto aos objetivos, optamos pela pesquisa exploratória, já que nosso objetivo foi proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, conforme nos orienta Gil (2007), utilizando os procedimentos da pesquisa bibliográfica, que baseia qualquer trabalho científico e permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, buscando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002).

O levantamento bibliográfico foi feito em livros físicos, periódicos na área da educação acessados no Google Acadêmico e em repositórios, bem como nos documentos oficiais no Brasil. As informações coletadas foram organizadas em duas categorias: o tempo e os espaços da educação das crianças brasileiras

de zero aos cinco anos de idade até o século XX; a configuração da educação infantil brasileira nos primeiros anos do século XXI e a identidade profissional docente. Os resultados da pesquisa são apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ofertar a educação infantil a todas as crianças até os seis anos é obrigação e desafio para a sociedade brasileira no século XXI.

Na legislação brasileira, a Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016⁶, em seu artigo 2, define a “primeira infância” como o período que abrange os seis primeiros anos de vida da criança, sendo prioritárias as ações públicas que garantam, dentre outras proteções, a educação infantil. Tal legislação impôs uma série de medidas e políticas públicas que trazem à tona a história do atendimento à criança e à infância na realidade brasileira.

O TEMPO E OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS ATÉ OS CINCO ANOS DE IDADE.

Se na legislação brasileira atual a criança é considerada como um ser social até doze anos de idade incompletos (Lei nº 8.069, de 13/06/1990 e artigo 2 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) e a primeira infância é o período de 0 aos 6 anos completos, nem sempre esses marcos etários existiram e a criança teve um lugar social. O processo de reconhecimento da criança, enquanto ser social (o que ainda é um desafio), e a especificidade de sua educação ocorreu de forma tardia no Brasil. As crianças e sua educação formal⁷ ficaram invisíveis em alguns períodos da nossa história. Paralelamente à essa trajetória, podemos

6 A referida lei dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Processo Penal, dentre outras determinações.

7 Coombs e Ahmed (1974) estabeleceram três tipos de educação: a formal, a não formal e a informal. A primeira se estrutura em um sistema educacional institucionalizado e cronologicamente formado, que vai desde os primeiros anos do ensino fundamental até os anos finais da universidade. Já a educação não formal ocorre a partir de uma atividade organizada, sistemática e educativa, que permite aprendizados a subgrupos particulares da população, tanto adultos quanto crianças, mas fora do quadro do sistema oficial. A educação informal não tem sistematizações, tempos ou espaços, pois se dá no processo de vida das pessoas, onde as experiências cotidianas com as outras pessoas e com o meio ambiente proporcionam a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento.

delimitar como aconteceram os processos identitários das pessoas responsáveis por essa educação.

Tratar sobre o tempo e os espaços da educação infantil brasileira é trazer à tona um pouco da nossa história enquanto nação que foi se consolidando gradativamente no cenário mundial, a partir de sua situação de colônia da coroa portuguesa, no século XVI.

Em nossa pesquisa, encontramos as ideias de diversos autores, dentre eles destacamos Saviani (2013), Chambouleyron (2010), Pietrobon (2010), Vasconcellos e Sarmento (2005), Kuhlmann (1998; 2002), que contribuíram para traçarmos o percurso histórico da educação das crianças.

Enquanto a Europa vivia os últimos anos da Idade Média⁸, o Brasil (que ainda não tinha esse nome) começava a ser explorado, se consolidando como fonte de riquezas para os europeus, pertencentes a uma civilização urbana e classista.

Ao chegarem ao “Novo Mundo”, os europeus encontraram povos indígenas estruturados e tribos autônomas, autárquicas e não estratificadas em classes. Para implantar o processo “civilizatório”, desenvolveram três processos: a colonização, a educação e a catequese (Saviani, 2013). O primeiro processo, a colonização, se consolidou com a presença do “homem branco” como amigo e parte da família dos indígenas, o que começou a produzir os filhos miscigenados, divididos entre duas etnias diferentes (branco europeu e indígena brasileiro) e desconhecidas entre si. Já no segundo e no terceiro processos, educação e catequese, os colonizadores contaram com a ajuda das missões religiosas, dentre elas, a Companhia de Jesus, que foi reconhecida pelo papa Paulo III, em 1540. Chegando nas terras de Pindorama (como o Brasil era chamado pelos povos originários) em 1549, os jesuítas tinham como missão converter os “gentios” e ensinar os filhos dos portugueses residentes no Brasil.

Com tal intuito, boa parte das crianças indígenas passou a ficar sob os cuidados dos padres, responsáveis por sua catequese e educação. Contrariando a cultura indígena, na qual a educação das crianças era assumida pela mulher ao lado dos outros membros da comunidade e se dava a partir das ações ligadas às necessidades da vida cotidiana, como caçar e pescar, dentre outras (edu-

8 A Idade Média é um dos períodos da história que se inicia no século V, em 476 d.C., com a queda do Império Romano do Ocidente, e vai até o século XV, em 1453, com a tomada de Constantinopla pelo Império Otomano.

cação informal), os colonizadores jesuítas trouxeram uma outra percepção de educação. Exercida unicamente por religiosos do sexo masculino, a “Pedagogia Brasílica”, plano de estudos dos jesuítas desenvolvido entre 1549-1599, tinha como foco o aprendizado do português (para os indígenas) e a doutrina cristã e a escola de ler e escrever (para os filhos dos portugueses aqui residentes). A atenção às crianças indígenas e o foco em sua catequização foi uma forma de garantir sua sobrevivência, visto que, tal como ocorria na Europa, as crianças, principalmente as indígenas, eram susceptíveis às doenças (trazidas pelos colonizadores), à morte prematura e à exploração sexual.

A catequização também trouxe benefícios para os jesuítas, pois não era só com a religião que os padres da Companhia de Jesus estavam preocupados, “havia escolas de ofícios diversos para ensinar aos infantes uma profissão considerada digna, além da sua permanência na agricultura nas missões de catequese” (Chambouleyron, 2010. p. 59).

Avançando em seus projetos de educação e catequização, os jesuítas criaram a “Pedagogia Jesuítica” (1599 a 1759), tendo como plano de estudos o *Ratio Studiorum*, com a finalidade de sistematizar as atividades, as funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Era um plano de estudos de caráter universalista (cabia a todos os jesuítas adotá-lo, independente do lugar onde estavam) e elitista, porque acabou destinado aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas. Os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial e suas ideias pedagógicas, a base da pedagogia tradicional, claramente defensora da educação formal.

Paralelamente à educação jesuítica, que dominou a América portuguesa até 1759, a recente sociedade brasileira instaurou um costume medieval europeu para dar conta dos recém-nascidos indesejados: a Roda dos Expostos⁹. Durante os séculos XVII e XIX, milhares de crianças enjeitadas ou “expostas” foram depositadas e acolhidas em abrigos que funcionavam nas Santas Casas de Misericórdia. Ligada às instituições caridosas (abadias, mosteiros e irmandades beneficentes), portanto, ações filantrópicas, a Roda dos Expostos teve esse nome para definir a maneira como a criança era abandonada: no muro das instituições de acolhimento havia uma caixa de madeira em formato cilíndrico, com uma parte aberta. Quando rodada para o lado externo, era possível depositar a criança na parte aberta e rodar o cilindro para o interior da instituição, onde

9 Conferir em <https://www.santacasasp.org.br/portal/museu-curiosidades/>

a criança era recolhida. Um sistema efetivo para manter o anonimato de quem praticava o ato¹⁰.

A educação e o cuidado religioso das crianças se mantiveram aos moldes da pedagogia dos jesuítas, porém, a cargo das mulheres. Educar e cuidar se manteve com objetivo de dominar a natureza das crianças e catequizá-las para a religião católica.

A chegada ao século XIX vai libertar o Brasil da condição de colônia, passando a Reino Unido de Portugal e Algarves (em 1808) e, posteriormente, tornando-se um império (com a Proclamação da Independência, em 1822). Pouco mais de 60 anos e o Brasil torna-se uma República (1889). Mas essa transformação política meteórica que ocorreu no século XIX atropelou a situação econômica e social dos brasileiros; a maioria da população morava na zona rural e o analfabetismo era um fato, pois somente 15 de cada 100 brasileiros sabiam ler e escrever. Além disso, somente uma entre cada seis crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos, frequentava a escola formal (Gomes, 2014, p.55). Em consonância, houve a expansão do mercado de trabalho nas fábricas que explorava a força feminina e infantil. Eram principalmente os filhos dos imigrantes que trabalhavam nas fábricas e oficinas ou ficavam perambulando pelas ruas.

O século XIX é marcado pela preocupação com a proteção à infância e é a bandeira do mundo ocidental, sendo criadas associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência – com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento de que estas podem ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado, como no espaço público. Distribuem-se competências e atribuições ao Estado e à sociedade, delimitam-se os campos jurídico, médico, assistencial, educacional, assim como se debatem definições legais e normativas (Kuhlmann, 2012, p.464).

E o Brasil não ficou de fora desse movimento, visto que a crescente industrialização e urbanização levou à expansão das relações internacionais e à

10 Ao invés do poder público garantir acolhimento e a educação das crianças das classes mais desfavorecidas, foram as instituições filantrópicas, como a Roda dos Expostos das Santas Casas de alguns Estados brasileiros, que assumiram tal função. Em uma publicação de 2016, a Revista Veja trouxe à memória dos brasileiros as histórias de vida de crianças que foram deixados na Roda dos Expostos que funcionou na Santa Casa de Misericórdia da cidade de São Paulo, de 1825 a 1950, acolhendo 4.696 crianças abandonadas (ou expostas). Conferir em <https://vejasp.abril.com.br/cidades/roda-dos-expostos-santa-casa/>

percepção do “Brasil real”, que era inculto, doente, atrasado. Somente o nacionalismo e o conhecimento científico poderiam transformar tal realidade. E a concepção de criança acompanhou a tendência mundial. “O significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação. Esse ideal era descrito como o de transformar o Brasil numa nação culta, moderna e civilizada” (Pietrobon, 2010, p. 9).

Partindo da ideia principal de “preservar a infância”, pois era a promessa para o futuro, o Brasil Republicano parte de um modelo de família baseado nos moldes burgueses e normatizado pelo saber científico, que, cada vez mais, ganhava espaço no meio jurídico. Os discursos e práticas de proteção à infância carregavam em si estratégias de normatização de condutas e moralização social. A iniciativa da fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI), em 1899, pelo médico Carlos Artur Moncorvo Filho, foi a expressão dessa ideia.

Apesar de não ser consenso (pois muitos defendiam que as crianças até os 6 anos deveriam ficar sob a responsabilidade de suas mães), as creches, asilos, escolas maternais e jardins de infância foram assumindo o lugar de “um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar” (Kuhlmann, 1998, p. 88). A modernização, a industrialização e a urbanização do Brasil Republicano passavam necessariamente pela educação, higienização, assistência e civilização das novas gerações.

Se nas sociedades comunitárias (como a indígena) as crianças viviam momentos, ou melhor, experiências educativas ligadas à sobrevivência e ao cotidiano por meio de uma aprendizagem prática na interação com os adultos, o aparecimento da escola e instituições mudaram esse cenário.

As concepções de criança e infância foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das ideias com o advento do racionalismo (Sarmiento, 2007). A educação formal, institucionalizada, hierarquizada e sistematizada, se generalizou no mundo a partir do século XIX, estando o discurso pedagógico cada vez mais concentrado na escola, que assumiu o desenvolvimento educacional e a satisfação das necessidades sociais de formação e de aprendizagem. Ocorre, portanto, a institucionalização da infância. A criança passa a gozar de mais liberdade, podendo

viver sua infância plenamente, mas com a condição que isso ocorra dentro dos muros das instituições (dentre elas, a escola), espaços socialmente legitimados para mediar os processos de aprendizagem e desenvolvimento das “novas gerações”. Ou seja, “sequestram a criança da sociedade dos adultos e a legalizam com uma dupla patente de identidade: a da criança-filho e a da criança-aluno (a)” (Frabboni, 1998, p. 66).

Em termos educacionais, começa, então, a importação de modelos estrangeiros de atendimento e educação das crianças¹¹. Com isso, a institucionalização da infância revela a diferenciação do atendimento à criança a partir das condições sociais.

O jardim de infância, criado por Fröebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d’asile* francesas – seriam assistencialistas e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação (Kuhlmann, 2012, p. 25).

Nas grandes cidades, como São Paulo, as creches e asilos se propagam para acolher as crianças das mães trabalhadoras, que não tinham com quem deixar os filhos, que acabavam perambulando pelas ruas o dia todo. Por outro lado, o “Jardim de Infância” (idealizado por Fröebel, na Alemanha), com o seu currículo e modelos de formação de professores para a educação das crianças, foi adotado como modelo de educação pública, destinado à infância mais favorecida economicamente.

Os jardins de infância para o atendimento “educacional” às crianças das classes dominantes ocorriam principalmente em estabelecimentos públicos; e o atendimento “assistencialista” para as crianças pobres acontecia em estabelecimentos públicos e privados, geralmente montados nas fábricas (Tozoni-Reis, 2002). Apesar da diferenciação no formato do atendimento à criança, a intenção das creches também era educativa.

O caráter assistencialista para as crianças das classes trabalhadoras predominou no final do século XIX e começo do século XX, consolidando as creches

¹¹ A movimentação em torno da importação de ideias e experiências pedagógicas é uma constante na história da educação infantil no Brasil e no mundo, partindo do princípio que determinadas pedagogias e práticas são “universais”. Entretanto, essa adoção muitas vezes gerou polêmicas e exigiu adaptações.

como instituições de atendimento à primeira infância das populações brasileiras menos favorecidas economicamente. Várias indústrias implantadas nas grandes cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo, montaram creches para acolher os filhos e as filhas dos operários e operárias, porém, isso não era visto como um direito do trabalhador, mas como uma “dádiva”. Educar e cuidar, portanto, faziam parte de um projeto elaborado pelas sociedades capitalistas para atender a criança e sua infância.

No século XIX, as profundas semelhanças entre o ambiente familiar e o da escola caracterizado, acima de tudo, como um espaço de afetividade, determinou uma característica dessas instituições: o predomínio do trabalho feminino. A mulher, “naturalmente” responsável pela educação das crianças dentro de casa, também assume essa função fora de casa. Entretanto, “ser professora” significou a ruptura com o papel de mãe e esposa, que, durante séculos, as limitou ao contexto da vida privada, impedindo a ascensão de outra identidade. Assim, apesar da estreita semelhança com o trabalho doméstico (dar banho, alimentar, fazer dormir e trocar fraldas), essa nova identidade possibilitou que usassem suas habilidades maternas no contexto público (Kuhlmann, 1998).

Os objetivos dos jardins de infância, diferentemente das creches e dos asilos, tinham um caráter de socialização (disciplinador), mas, também pretendiam preparar as crianças para a escolaridade que teriam após a vivência da escola infantil (caráter pedagógico). A acentuada preocupação pedagógica exigia professoras capacitadas, mas que preservassem sua habilidade natural maternal, pois tudo deveria ocorrer em um ambiente de amor, em que a escola seria o “jardim”, as crianças, as sementes e a professora, a jardineira (Kramer, 1997). Essa preocupação foi tanta que as primeiras professoras dos jardins de infância foram formadas nos centros europeus e americanos.

Em meados do século XX, na década de 1980, a expressão “pré-escolar” definiu a educação das crianças até os seis anos que se situava fora da educação formal (Brasil, 2017). Como a obrigatoriedade escolar somente se iniciava aos sete anos, considerada a idade da razão, a pré-escola deveria ser apenas um lugar para a criança ser cuidada, socializar-se e se preparar para a “escola de verdade”, ou seja, o ensino fundamental que ia da 1ª à 8ª série, de acordo com a lei vigente (LDBEN nº 5.692, de 1971). Para isso, a educação infantil, enquanto pré-escola, tinha que manter um caráter familiar e não se configurar como um espaço de ensino.

Contraditoriamente, no mesmo século XX, há uma modificação das concepções sobre a criança e sua infância com as ideias da Pedagogia e da Psicologia que invadem as propostas pedagógicas para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Considerando-as como “sujeitos” que constroem seu conhecimento nas interações com o meio ambiente e as outras pessoas (ideia de sujeito defendida pelo Construtivismo Piagetiano e pelo Sócio Interacionismo de Lev Vigotsky), se faz necessária a presença de um profissional para mediar o processo de aprendizagem da criança, em direção à sua autonomia (Kramer, 1997). Em contraposição à identidade materna, nutridora e disciplinadora, vai se configurando uma identidade da professora pesquisadora, que deve, também ela, ser autônoma e criativa em sua prática docente.

Os anos de 1990 mudaram o cenário da educação infantil brasileira, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9396/96) a definiu como a primeira etapa da educação básica. A nível nacional passou a ser ressaltada a importância do respeito à especificidade do trabalho com as crianças menores de seis anos, bem como a preocupação com a formação dos profissionais responsáveis por esse trabalho, visando atender às expectativas sociais e aos pressupostos teóricos que embasam as novas propostas para a educação.

À medida que a educação infantil foi ganhando importância no cenário brasileiro com a Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 (Lei nº 9394/96), ampliaram-se as discussões sobre a função de educar e cuidar de forma indissociável e sobre a formação dos profissionais para atuarem nessa etapa da educação básica.

CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA NOS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XXI E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.

Nos primeiros vinte anos do século XXI, as discussões em torno da educação infantil se intensificaram e a escola da educação infantil passa a ser vista, sobretudo, como um lugar de qualidade, seja no atendimento público ou privado, em que as funções de cuidado e de educação se integram e complementam, tendo a criança como centro do planejamento. Entretanto, a importação de modelos continuou sustentando teoricamente os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI/2010 (Brasil, 2010)

e concretizadas na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC/2017 (Brasil, 2017). Dessa vez, foi usado o modelo italiano de organização do currículo da educação infantil a partir dos campos de experiência.

O Censo Escolar¹² de 2017 revelou a expansão da educação infantil, que, de 2009 a 2017, apresentou um crescimento de 56,9% no número de escolas que oferecem creche, totalizando 64,5 mil creches no Brasil, sendo que 295 estão localizadas em terras indígenas. Em 2019, o Censo Escolar apontou a continuidade da oferta, com um aumento de 12% das matrículas nas escolas e centros de educação infantil em relação a 2015. O levantamento aponta que o crescimento foi impulsionado pelas matrículas em creches, com 167,8 mil registros a mais em 2019 do que em 2018, ou seja, uma variação de 4,7%. Já no Censo Escolar de 2021, o número de matrículas na educação infantil caiu 9% entre 2019 e 2021, números justificados pela pandemia de Covid-19 que atingiu o planeta entre 2020 e 2021.

Neste ponto, cabe abordarmos a identidade docente no contexto do século XXI, compreendida a partir de três pressupostos: a) o conceito de “processo identitário” é mais adequado do que “identidade” (que parece fixar um modo de ser e agir únicos); b) identidade é um processo de reformulação e mudança constante, que tem sua base nas influências sociais (na interação com o outro ou identidade para o outro) e históricas (na biografia de cada um ou identidade para si). Ou seja, os processos identitários, portanto, se originam na permanente tensão entre os atos de atribuição (identidade para o outro) e os atos de reivindicação (identidade de si) (Dubar, 2005); c) para a criação e recriação das identidades, é necessário o processo de alteração do “eu”, através da reflexividade.

A identidade docente, portanto, se trata de um processo (Nóvoa, 1992 e 2019; Canário, 2007; Paro, 2018; Freire, 1991 e 1997), pois “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. [...]. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Essa afirmação se contrapõe à concepção da docência como vocação ou ministério, que retira dela seu cunho político e potente de agente transformador da sociedade.

12 O censo escolar é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Podemos considerar, então, que a identidade da professora de educação infantil está em constante processo de mudança (Hall, 2006; Bauman, 2001), gerando uma alteração social e pessoal. Tais mudanças identitárias podem se dar por meio da reflexividade (Giddens, 2002) acerca das experiências ao longo da trajetória de vida da pessoa, desde a infância à fase adulta, na interação em família, na comunidade, na vida escolar e nos diversos ambientes de trabalho (Tardif, 2002).

No século XXI, os processos identitários docentes têm um desafio com os programas de formação continuada, realidade nas instituições e redes de ensino no Brasil e expõem às professoras (e professores) a uma gama de ideias sobre o “ser” e o “fazer” docente voltado para as crianças de 0 a 5 anos. Surge a exigência legal de, dentre outras funções, “...refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p.37).

A formação docente se destacou quando o governo federal elaborou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, com vinte metas¹³ para a educação brasileira, dentre elas, a Meta 15 e a Meta 16. A primeira se refere à criação, até 2015, de uma política nacional de formação de professores como produto da ação em colaboração da União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, assegurando “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2021, p. 323). Já a Meta 16, refere-se à formação, até 2024, de até 50% dos professores da Educação Básica (que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) ao nível de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, e a oferta da formação continuada em sua área de atuação a 100% desses profissionais.

Em junho de 2022, segundo os resultados preliminares das 20 metas divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na Meta 15, o percentual de docências ministradas na educação infantil por professores com formação superior no Brasil cresceu 42,2% (2013) para 60,7% (2021). Apesar do crescimento, o que deve ser comemorado, os percentuais de adequação da formação docente apresentados em 2021 ainda

¹³ Para conhecer todas as 20 metas, acessar: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

se encontram distantes da meta de 100%. Quanto à Meta 16, o resultado parcial mostra que, no período de 2013 a 2021, o percentual de professores com titulação ao nível de pós-graduação aumentou de 30,2% para 44,7%. Caso seja mantido esse ritmo de crescimento, segundo o relatório de monitoramento, em 2024 teremos apenas 50% da meta atingida. Quanto à titulação, em 2021 tínhamos 40,7% dos docentes na educação básica com especialização; 3,3% com mestrado; e 0,8% com doutorado.

Com tais resultados, apesar de ser um dos focos de interesse da sociedade brasileira, a formação de professores (inicial e continuada) se mantém como um desafio para todos, desde a esfera pública e objetiva, até à esfera individual e subjetiva. Para os governos, o desafio é continuamente mobilizar fundos para as políticas públicas que atendam às demandas que consideram importantes; e para o (a) professor(a), o desafio é continuamente ser produtivo e competente.

Apreocupação oficial com a formação das pessoas que atuam no segmento da Educação Infantil brasileira expressa um conceito de identidade profissional em construção. No relatório¹⁴ “Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito” (Campos, Coelho e Cruz, 2006), uma pesquisa realizada em quatro Estados brasileiros revelou que, naquela época, a identidade da professora de educação infantil ainda não havia se consolidado enquanto profissional. Os achados da pesquisa apontavam a presença de uma identidade ambígua, pois era considerada como uma “segunda mãe”, que deveria cuidar bem das crianças, e, ao mesmo tempo, era uma “educadora”, responsável por prepará-las para o ensino fundamental, que, por sua vez, poderia garantir melhores situação de trabalho no futuro. Além disso, para as crianças ouvidas na pesquisa, há uma outra identidade: a de disciplinadora, devido ao lugar de controle assumido pela professora. Para as autoras, essas identidades negam a [...] “principal função de incentivadora, facilitadora e propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança dessa faixa etária no presente,

14 A consulta foi feita com professoras(es), funcionárias(os), diretoras(es) e/ou coordenadoras(es), mães e pais de alunos, mães e pais de crianças entre zero e seis anos de idade da comunidade que não estavam matriculadas na instituição, líderes comunitários e grupos de crianças de 53 instituições do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará, sendo creches e pré-escolas públicas municipais e estaduais, privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares. O trabalho de campo foi desenvolvido nos meses de junho e julho de 2004, nos quatro Estados. Teve apoio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do *Save the Children Reino Unido* e da Fundação Carlos Chagas.

desenvolvimento esse que supõe a integração entre os aspectos de cuidado e educação nas práticas cotidianas” (Campos; Coelho; Cruz, op. cit.2006, p. 79).

A relação maternal que caracterizou a identidade das professoras de educação infantil ao longo do tempo permanece nas instituições, apesar das ideias pedagógicas exigirem cada vez mais uma visão de profissional e não maternal.

Para Freire (2000), essa maternidade se perpetua no hábito de denominar as professoras de “tia”, pois a define como uma espécie de parente postiço, retirando sua “responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (Freire, op. cit., p. 11). A redução da professora à condição de tia “é uma inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais” (Freire, 1997, p.18). A “tia” cuida, mas a professora cuida e educa, desafiando as crianças por meio de jogos, de histórias, de leituras, aliando coerência discurso e prática.

Em outra análise, Cerisara (2002), analisou diferentes argumentos que justificam o domínio das mulheres no espaço escolar. Assim, esse domínio: a) expressa a exclusão da mulher das dimensões públicas e políticas da sociedade, pois somente na escola as mulheres puderam exercer seu poder e influência; b) é um dos fatores que tem contribuído para a ausência de profissionalismo e a predominância de uma identidade baseada na afetividade; c) o modelo de profissionalismo tomado como padrão é o trabalho assalariado masculino; d) a “feminização” da profissão tem aspectos contraditórios, mas não pode ser vista somente de forma negativa. Ou seja, na realidade da Educação Infantil, afetividade e maternagem podem conviver, sem que isso seja entendido como não profissionalismo. Essa última posição abre um espaço para que seja cogitada uma identidade que, mesmo sendo afetiva e maternal, seja profissional, o que pode ajudar e evitar as identidades fragmentadas, nas quais o dizer e o fazer se contrapõem.

A partir da perspectiva de Freire (1997; 2000) e Cerisara (2002), podemos concluir que o fato da grande maioria das pessoas que atuam na educação infantil serem do gênero feminino exige que esses sujeitos assumam sua profissão que “envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento” (Freire, 1997, p. 9). E o ponto de partida para a construção e consolidação de uma identidade profissional deve ser a identidade pessoal dessas mulheres, construída historicamente dentro de uma ocupação socialmente desvalorizada. Historicamente, nas sociedades ocidentais, o universo feminino “foi desvalori-

zado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico, no qual predominam relações de impessoalidade” (Cerisara, 2002, p. 33).

A construção da identidade profissional docente na educação infantil precisa, portanto, ser considerada a partir da dimensão pessoal, que diz respeito à trajetória de vida da professora, enquanto sujeito; a profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente e aos vários caminhos construídos pela profissão; a institucional, referente aos investimentos da instituição e aos diversos contextos em que a professora atua ou atuou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as ideias pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 5 anos no Brasil e as suas implicações para a identidade profissional docente partiu das memórias dos percursos e fatos ao longo da história brasileira que geraram referências para a compreensão sobre como chegamos à configuração do atendimento à criança de 0 a 5 anos nesses primeiros vinte anos do século XXI, no Brasil.

Com base nas pesquisas e ideias defendidas por diversos autores e nos documentos oficiais, evidenciamos que o percurso da educação das crianças brasileiras de 0 a 5 anos sofreu transformações significativas nos primeiros vinte anos do século XXI. A educação infantil brasileira passou a ser vista por uma outra perspectiva, rompendo com concepções e práticas que, antes, a colocavam no lugar de “preparação” para o ensino fundamental.

Nesse contexto, quanto à identidade da professora de educação infantil, no século XX foi caracterizada por uma ambiguidade entre a vocação e o profissionalismo. Apesar da exigência de uma formação específica para o desenvolvimento da profissão, o que prevaleceu foi “a dimensão materna, o senso comum, cujo conhecimento tácito e, sobretudo, a afetividade como vocação” (Martins Filho, 2020, p. 72). Já no século XXI, as políticas públicas e as ideias pedagógicas se estruturam em torno de uma concepção de criança enquanto “ser que é”, garantindo sua inserção como ser social, histórico, de direitos e que produz cultura, interferindo sobremaneira para a configuração da identidade docente nesse segmento da educação básica. A identidade da professora de educação infantil está em constante processo de mudança, gerando uma alteração social e pessoal.

O desafio da educação infantil brasileira do século XXI é ajustar os discursos politicamente corretos dos governos, das inúmeras entidades que atuam no Brasil e as ideias pedagógicas com a realidade de um país de tamanho continental, com uma diversidade e riqueza social, cultural, econômica e política, mas que sofre com falta de vontade política para efetivar os direitos das crianças de 0 a 5 anos a acessar uma educação de qualidade, mediada por professoras e professores, enquanto profissionais conscientes de seu papel transformador de educar e cuidar essa infância contemporânea, perpassada por desafios e incertezas que caracterizam o terceiro milênio.

O presente estudo é um convite para novas pesquisas sobre as transformações nos processos identitários dos docentes que atuam na educação das crianças de 0 a 5 anos, sustentando teoricamente pesquisas de campo, no qual a problemática possa ser observada *in locuo*.

REFERÊNCIAS

ARIËS, P. *História Social da Criança e da Família*. Tradução: Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. J. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-PNE-2022>. Acesso em: 11 nov. 2023.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculaa-res-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 2018.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. de C.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final*. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Educa, 1999.

CERISARA, A. B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil. In: PRIORI, M. D. (Org.) *História das crianças no Brasil* (7ª ed., pp. 50-59). São Paulo: Contexto, 2010.

COOMBS, P. H.; AHMED, M. *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. Baltimore: The John Hopkins University Press. 1974. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

CONCEIÇÃO, I. C. L. de *Concepção de criança e atuação docente na educação infantil: contribuições para a psicopedagogia institucional*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Fortaleza, UNIFOR., 2003. Impresso.

DAHLBERG, G. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019.

DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Editora Afrontamento, 2006.

_____. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 2005.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. *Professora sim, tia, não! Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2002.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, L. *1889: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da monarquia e a Proclamação da República no Brasil*. Porto Alegre: Globo Livros, 2014.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V.22 (2). Brasília: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. The question of cultural identity. Tradução: Silva, T. T. da & Louro, G. L. (11ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. (Coord.). *Com a pré-escola nas mãos - uma alternativa curricular para a educação infantil*. (11ª ed.). São Paulo: Editora Ática, 1997.

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

KUHLMANN, M. Jr.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.) (pp.21-38). Nova Petrópolis (RS): Nova Harmonia, 2012.

MARTINS FILHO, A. J. *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil*. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In.: Nóvoa, A. (Coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, (44/3). 2019. Disponível em: Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 10 out. 2022.

PARO, V. H. *Professor: artesão ou operário?* São Paulo: Cortez, 2018.

PIETROBON, S. R. G. *Fundamentos da educação infantil*. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/177435>. Acesso em: 05 nov. 2020.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Tradução: Carvalho, S. M. de & Melo, J. L. de. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORI, M. D. (Org.) *História das crianças no Brasil* (7ª ed.). São Paulo: Contexto, 2010.

REY, F. L. G. *La investigación Cualitativa em Psicología: rumbos y desafíos*. Editora: Educ. 1999.

SAVIANI, *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (4ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. de C. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas: Autores Associados, 2002.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M.J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.009

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Edlane de Freitas Chaves¹

RESUMO

O referido artigo aborda a atuação do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil na função de formador na creche, a partir da proposta de formação continuada do Projeto Paralapraca realizada em uma rede municipal cearense. Essa pesquisa teve como objetivo geral: analisar a percepção do Coordenador Pedagógico, na função de formador na creche, a partir da experiência formativa proposta pelo Paralapraca. E, como objetivos específicos: compreender que desafios se apresentaram para o Coordenador Pedagógico diante dessa proposta de formação no cotidiano da creche; e, investigar como o Projeto Paralapraca contribuiu para a formação do coordenador pedagógico no exercício de sua atuação específica na educação infantil. A fundamentação dessa pesquisa recorreu às contribuições teóricas de (NÓVOA, 1992; DOURADO, 2002; BONDIOLI, 2004; CARDOSO, 2007; IMBERNÓN, 2010; FUSARI, 2012; GARRIDO 2012; PLACCO e SOUZA, 2012), considerando o debate acadêmico acerca do papel do Coordenador Pedagógico no espaço escolar. Nesta investigação do tipo qualitativa, utilizou-se como técnica de investigação a pesquisa bibliográfica e a entrevista semiestruturada na coleta dos dados junto às duas coordenadoras, que foram interpretados por meio da análise indutiva. Os resultados revelaram que: a formação do Paralapraca impactou as coordenadoras para o interesse nos estudos voltados para a Educação Infantil, assim como no desenvolvimento do perfil formador, possibilitando um trabalho de melhor qualidade no cotidiano da creche. Contudo, verificou-se que a realização da for-

1 Doutora em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FAGED/UFC. Pedagoga. Professora da Educação Básica e Formadora de Professores da Educação Infantil, no município de Maracanaú-CE. Integrante do Grupo de Extensão MIRARE (FAGED/UFC). edlane.chaves77@gmail.com

mação na instituição ainda é um desafio para as coordenadoras, considerando que estas também na função de direção, acumulam afazeres administrativos do funcionamento das creches onde trabalham.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico, Formação Continuada, Educação Infantil, Creche.

INTRODUÇÃO

Na realidade escolar atual, o Coordenador Pedagógico tem ocupado importante espaço na composição das equipes de profissionais que fazem parte da gestão educacional. A discussão que envolve a função ocupada por esse profissional é um fator relevante para compreender as responsabilidades da profissão que desempenha, assim como para o entendimento acerca dessa função pelos demais profissionais que fazem parte do contexto escolar.

A referida discussão se manifesta nas contribuições teóricas de (DOURADO, 2002; BONDIOLI, 2004; FUSARI, 2012; GARRIDO 2012; PLACCO e SOUZA, 2012) que abordam o papel do Coordenador Pedagógico enquanto componente da equipe gestora e agente articulador das questões que abrangem o acompanhamento pedagógico e a formação docente.

Considerando que cada instituição educacional tem suas características e realidade social, a função do Coordenador Pedagógico deve ser composta por atribuições que devem contemplar as necessidades do contexto em que está inserido. Desse modo, o Coordenador Pedagógico assume um importante papel dentro da escola, visto que seu trabalho necessita ter uma função mediadora junto ao grupo de professores e comunidade escolar de um modo geral, no sentido de compreender e construir os significados das propostas curriculares, de forma a contribuir significativamente com os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Devido a abrangência do trabalho realizado pelo Coordenador Pedagógico, a formação continuada no âmbito da instituição tem sido um dos muito desafios que envolve as práticas desse profissional, visto que requer tempo, estudos, conhecimento das necessidades do contexto, parcerias com a gestão, bem como a participação efetiva dos professores.

O referido artigo, intitulado “O Coordenador Pedagógico como Formador na Instituição de Educação Infantil”, teve como foco discutir a função do coordenador pedagógico como formador no contexto da creche, a partir da realidade de um município cearense.

Nesse sentido, esse trabalho surgiu a partir das inquietações manifestadas na trajetória profissional, como formadora na equipe de Educação Infantil na rede pública municipal de Maracanaú. Os estudos e discussões realizados nos encontros de formação continuada, como também nas reuniões com os Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil da rede municipal onde

aconteceu a pesquisa foram o ponto de partida para as questões que conduziram esse trabalho.

A implementação do Projeto Paralapracá² com uma proposta de formação específica voltada para os Coordenadores Pedagógicos no município para atuação como formadores no espaço escolar da educação infantil foi considerado como mais um elemento importante, que estimulou a investigar qual a repercussão desse processo, diante das demais atribuições que esses profissionais desempenham no seu contexto de trabalho.

Outro aspecto que incentivou para a realização desta pesquisa refere-se à participação no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da UFC Virtual³, que abordou fundamentos e reflexões nas discussões realizadas nos encontros presenciais, assim como na realização das leituras e das atividades individuais e coletivas à distância, que foram elementos instigadores para a necessidade da referida pesquisa.

O referido tema tem sido foco de alguns trabalhos acadêmicos na área (WALTRICK, 2008); (SCHREIBER, 2013); (BONACHINI e FERRI, 2013); (SANTOS, COSTA, BARROS e VIEIRA); (PEREIRA e CRUZ, 2013), inclusive abordando a perspectiva da função do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil. Os referidos estudos discutem o papel do Coordenador Pedagógico na atualidade apontando para a necessidade de uma compreensão da sua função na educação infantil, assim como da abrangência de suas responsabilidades e o compromisso com o processo de formação dos professores no espaço escolar.

Desse modo, para uma melhor compreensão desse contexto, diante das variadas atribuições que o Coordenador Pedagógico exerce no espaço escolar considera-se importante investigar como esse profissional se percebe na função de formador no contexto da Educação Infantil?

Assim, a partir dessa indagação inicial, outras questões se mostraram pertinentes, quais sejam: Diante da proposta de formação continuada do Projeto Paralapracá, que desafios se apresentaram para o coordenador pedagógico?

2 O Projeto Paralapracá tem uma proposta de Formação continuada situada na escola, com foco na Educação Infantil, o que será melhor explicado mais adiante nesse trabalho.

3 Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Ceará - UFC Virtual - Curso que tem como objetivo principal formar, em nível de pós-graduação lato sensu, coordenadores pedagógicos que atuam em instituições públicas de educação básica, visando à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem.

Como o Projeto Paralapracá contribuiu para a formação do coordenador pedagógico da educação infantil, para sua atuação como formador na realidade da creche?

Desse modo, as concepções teóricas que fundamentaram a discussão acerca da função do Coordenador Pedagógico no espaço escolar foram apresentadas a partir das abordagens de (DOURADO, 2002; BONDIOLI, 2004; FUSARI, 2012; GARRIDO 2012; PLACCO e SOUZA, 2012). No que se refere aos aspectos da Formação Continuada, as contribuições de (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2010; CARDOSO, 2007) foram relevantes para compreender as indagações propostas neste estudo. E ainda, acerca das questões que abordaram as especificidades da Educação Infantil foram apresentadas as concepções teóricas de (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; KRAMER, 2008; CORSINO, 2008; OLIVEIRA, 2011).

Diante das indagações já evidenciadas, esse artigo teve como objetivo geral: analisar a percepção do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, na função de formador na creche, a partir da experiência de formação continuada proposta pelo Projeto Paralapracá. Nessa perspectiva, apresenta como objetivos específicos: discutir quais são os desafios que se apresentaram para o coordenador pedagógico diante dessa proposta de formação; e, investigar como o Projeto Paralapracá contribuiu para a formação do coordenador pedagógico na sua atuação como formador na Educação Infantil.

Portanto, o estudo a que se propõe a referida investigação pretendeu contribuir com as discussões já existentes, no sentido de ampliar o debate acadêmico sobre a questão, como também de apresentar outras experiências desenvolvidas que abrangem o trabalho do Coordenador Pedagógico

Para tanto, o trabalho está organizado no sentido de contemplar os aspectos de fundamentação teórica e o percurso metodológico utilizados na referida pesquisa, tais como estão organizados: introdução, apresentando os fundamentos e as questões que abrangem a função do coordenador pedagógico na formação continuada no contexto da Educação Infantil; o percurso metodológico da pesquisa e a análise dos resultados a partir dos procedimentos e instrumentos utilizados no referido processo de investigação.

METODOLOGIA

A referida investigação, de cunho qualitativo, se preocupou com as questões referentes à realidade em que se manifestaram as relações entre os sujeitos, considerados assim como fenômenos presentes num dado contexto social. Portanto, convém ressaltar que a pesquisa qualitativa se preocupa com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, sendo essencial a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. (MINAYO, 2007. p. 21)

Nesse processo, a pesquisa de campo se configurou como elemento importante para o levantamento das informações que compõem esse trabalho, visto que, ela teve como objetivo “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. (LAKATOS, 2010. p. 169)

Ainda no que se refere à pesquisa de campo é importante mencionar, tal como (TRUJILLO, 1982. p. 229) apud Lakatos (2010), que ela é “algo mais” que a “simples coleta de dados”, visto que “exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado. (LAKATOS, 2010. p. 169). Assim, a pesquisa de campo possibilitou o acesso da pesquisadora às informações que compõem os resultados desse processo investigativo, no sentido atender aos objetivos que conduziram a elaboração desse trabalho.

O *lócus* escolhido para esta pesquisa foi um município cearense, localizado na região metropolitana de Fortaleza, que implementou uma parceria com um programa de formação continuada, tendo como foco a formação de Coordenadores Pedagógicos que trabalham em instituições que atendem Educação Infantil, com o propósito de formá-los como formadores dos professores nas referidas instituições.

No sentido de responder às questões desta investigação, que buscou perceber as especificidades da profissão do Coordenador Pedagógico como formador no contexto da Educação Infantil, sobretudo na realidade da creche, a pesquisa foi realizada em duas creches municipais, que atendem crianças de zero a três anos em tempo integral.

A motivação para a escolha das creches como *lócus* desta pesquisa se justificou devido à peculiaridade do atendimento que realizam. São institui-

ções de educação infantil que recebem matrículas de crianças a partir de seis meses de vida, até os três anos de idade. Outra característica desse contexto, que justificou a referida escolha, diz respeito à dupla função ocupada por um único profissional, que naquele momento atuava tanto na direção (Gestor geral), quanto na Coordenação Pedagógica.

Desse modo o Gestor/Coordenador Pedagógico tinha em suas funções tanto as questões burocráticas e de funcionamento administrativo da instituição, quanto a coordenação das ações pedagógicas, a formação dos professores e o acompanhamento das práticas docentes. Assim, para a escolha do *lôcus* desta pesquisa, foram determinados os seguintes critérios: a) ser instituição de educação infantil com atendimento em tempo integral; b) estar inserida na formação do Projeto Paralapracá; c) aceitar participar da referida pesquisa.

Nesse contexto, como sujeitos participantes da pesquisa foram escolhidas duas Coordenadoras Pedagógicas que trabalhavam em creches de tempo integral, na rede municipal investigada. Portanto, para a escolha dos sujeitos desta pesquisa foram determinados como critérios: a) a atuação na Coordenação Pedagógica de instituição de educação infantil em tempo integral; b) participação na formação oferecida pelo Projeto Paralapracá durante o ano de 2014; c) Aceitar participar da referida pesquisa.

No sentido de possibilitar ao pesquisador o acesso à obtenção das informações empíricas necessárias, para esta investigação foram elaboradas e utilizadas técnicas de investigação, com foco nos objetivos propostos nesta pesquisa: a consulta a documentos e a entrevista, conforme estão descritos a seguir.

A consulta a documentos na pesquisa em questão atuou como um procedimento inicial da investigação, que possibilitou à pesquisadora o acesso ao documento norteador do Projeto Paralapracá oferecido como programa de formação continuada aos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil.

Para a efetivação da pesquisa de campo utilizou-se a entrevista como uma técnica na metodologia de investigação. O uso da entrevista conforme Minayo (2007) caracteriza-se, por ser “tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo.” (p. 64)

A realização da entrevista contou com a participação de duas Coordenadoras Pedagógicas que atuavam em creches da rede municipal investigada. Esta ação de pesquisa contemplou o segundo e terceiro objetivos específicos, como também complementou as informações referentes ao pri-

meiro objetivo específico, visto que as entrevistadas forneceram informações importantes acerca dos momentos de formação na referida proposta.

Para tanto, foi importante a entrevista do tipo “semi-estruturada, que combinou perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” (MINAYO, 2007, p. 64)

Os momentos de entrevistas foram conduzidos por meio de um roteiro elaborado com questões relacionadas ao trabalho desenvolvido pela Coordenadora Pedagógica, a partir da sua participação no processo de formação continuada proposta pelo Projeto Paralápraca, assim como, questões pertinentes à sua atuação nas experiências como formadora da educação infantil no espaço da creche.

Nessa perspectiva, escolheu-se a análise de conteúdo do tipo “temática”, como modalidade compatível para a pesquisa em questão. O referido tipo de análise tem como eixo central o tema da investigação, que “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p. 105 *apud* GOMES, 2007, p. 86).

O referido método de análise se constituiu como importante elemento neste processo investigativo, visto que, a partir das possibilidades apresentadas no percurso investigativo e ainda, com as conclusões da referida análise foi possível ter uma visão da realidade investigada, no sentido de tentar responder às questões iniciais da pesquisa, possibilitando uma melhor compreensão da realidade investigada, sem a pretensão de se chegar a verdades absolutas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os encontros de formação continuada do Projeto Paralápraca direcionados às Coordenadoras Pedagógicas das instituições com Educação Infantil do município investigado, aconteciam duas vezes por mês, com carga horária de quatro horas cada um. Em geral, nas formações foram trabalhados seis eixos de acordo com os materiais do programa: Assim se brinca; Assim se explora o mundo; Assim se faz arte; Assim se faz literatura; Assim se organiza o ambiente; e, Assim se faz música.

Os espaços para os encontros com as coordenadoras variavam dependendo da pauta de formação, bem como da disponibilidade de locais e do calendário de formação do município. Para referência às Coordenadoras

Pedagógicas participantes considerando a ética da pesquisa, neste artigo elas serão identificadas como CP1 e CP2.

Em geral, estes aconteceram tanto em espaços internos, na própria secretaria de educação ou em salas de outras instituições do município, como em espaços externos (museus, sítios, centros culturais, etc.) escolhidos de acordo com a programação definida. A referida experiência foi relatada pela Coordenadora Pedagógica - CP1:

[...] Também tem as aulas de campo, em que nós já fomos para o Dragão do Mar, nós já visitamos um sítio. De acordo com o tema que está sendo trabalhado, aí é feita a visita. Quando a gente estava trabalhando o brincar, nós visitamos a exposição de brinquedos do Dragão do Mar. Quando a gente estava trabalhando 'Assim se explora o mundo', nós fomos a um sítio. No 'Assim se faz arte', nós fomos ao Museu do Ceará onde visitamos as obras do artista Ernani Pereira (artista cearense). (CP1)

Um aspecto interessante e rico desses momentos é que, de acordo com o tema do eixo da formação a ser trabalhado, diferentes espaços já puderam ser explorados pelas coordenadoras, vivência que condiz com a afirmação de Domingues (2014, p. 71), quando destaca que “as trocas de experiências tornam-se tão singulares e particulares como cada espaço educativo”.

Os encontros de formação com as coordenadoras eram planejados e conduzidos pela assessora pedagógica do Projeto Paralapraca, que contou com a parceria e apoio da equipe técnica de educação infantil da secretaria de educação. As metodologias utilizadas nos encontros e a organização dos ambientes eram planejados de acordo com as demandas percebidas e das experiências que o tema necessita. A Coordenadora Pedagógica - CP2, em seu relato ressaltou acerca da importância desses elementos e do cuidado com o planejamento da formação:

A organização do ambiente, o baú, os materiais, os fantoches, fica muito bonito. A gente se sente bem, enche os olhos e estimula. Todo mundo fica lá tirando fotos e postando. E da mesma forma que ela faz pra gente eu tento fazer na instituição pra que fique um ambiente bem agradável, que as professoras se sintam à vontade e que visualizem a criança. Pensar como as crianças se sentiriam diante daquele ambiente todo organizado para elas. Eu pelo menos fico encantada com as coisas que vejo, com os livros diferentes, as historinhas, enfim, eu fico imaginando que na nossa época não tinha e hoje tem tantas coisas diferentes que nossas crianças têm oportunidade de ver, e conhecer. (CP2)

Convém ressaltar que, conforme a proposta do projeto Paralapraca, existia uma preocupação de envolver os participantes nesse processo, tanto no início como no percurso de todo o projeto, “a fim de que se sintam mobilizados, desejosos de fazer parte do processo formativo e, especialmente, respeitados nos seus saberes e nas suas demandas” (PARALAPRACÁ, 2013, p. 41). Desse modo, os assuntos eram abordados pela assessora de forma instigadora, provocativa e reflexiva, considerando como ponto de partida os eixos propostos no projeto e a realidade das instituições, conforme também relatou a CP2, a seguir:

Eu acredito que o olhar da assessora é muito importante e ela nos cobra muito. Ela chegou pra dizer assim: vamos fazer! Arregaça as mangas que a coisa tem que acontecer. Eu sinto que com ela é desse jeito, eu quero e eu vou fazer. Pra gente que está como formadora, até pra quem tem um certo tempo de experiência com educação infantil como eu é tudo novo e instigador. (CP2)

Ainda no que diz respeito à fundamentação teórica que norteia os planejamentos dos encontros é importante ressaltar que esta é orientada por materiais elaborados pelo próprio projeto, tais como: Os cadernos de orientação e experiências vídeos, registros de formação nas instituições, assim como, por livros de autores nacionais e internacionais que estão disponíveis no baú do projeto, que tratam dos temas que abrangem os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e as práticas pedagógicas na educação infantil.

Os encontros de formação que acontecem nas instituições com Educação Infantil, também são quinzenais, ou de acordo com cada realidade de cada creche. O coordenador pedagógico tem autonomia para elaborar a pauta de formação, de acordo com as orientações recebidas da assessoria do projeto e considerando as necessidades observadas no contexto escolar em questão, assim como relatam as CP1 e CP2 respectivamente, sobre as suas experiências com a formação nas creches onde atuam:

No começo do módulo, na organização da agenda eu procuro já dar indicações do que elas têm pra pesquisar dentro da creche e procuro ver também se tem alguma coisa na internet onde é que elas podem pesquisar, até pra facilitar na questão do tempo. Aí na primeira agenda eu já coloco até o menu do que elas têm para pesquisar. Também costumo fazer outras atividades antes do dia, já voltadas para o tema que a gente chama preparando para o Paralapraca, porque aí elas já vão percebendo mais ou menos o que as espera, já vão fazendo um trabalho voltado para o que envolve a temática. (CP1)

Primeiro eu preparo a escola para a formação dos professores, porque a gente prepara os professores para que depois eles possam executar com as crianças. O interessante é que elas vivenciem também o que eu vivenciei, para que elas possam também vivenciar com as crianças. Volto entusiasmada da formação, vou para o computador fazer a pauta, onde eu penso o que é que eu vou trazer de novidade para as meninas (professoras). [...] eu tento me espelhar na “...” (nome da assessora do programa), porque ela pra mim é o exemplo ali. O que ela faz com a gente, eu observo o que é sempre diferente e tento fazer com as meninas (professoras). Então, eu coloco na pauta o momento da acolhida que é sempre uma brincadeira, aí eu coloco na hora das discussões um vídeo, procuro trazer alguma vivência do que realmente aconteceu lá na nossa formação, mostrando outras realidades apresentadas nos vídeos. Isto é, mostrando pra elas que, o que funciona no lugar A, B ou C, aqui também pode funcionar. É necessário que elas vejam que, mesmo com poucos recursos outras instituições estão conseguindo fazer. Então é bom ver e tentar fazer. (CP2)

Conforme as perspectivas apresentadas pelas CP1 e CP2 é relevante apresentar as afirmações de Garrido (2012), que ao mencionar acerca da importância do coordenador enquanto formador, destaca o papel desse profissional em “subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho”. (GARRIDO, 2012 p. 09).

Nessa perspectiva é importante destacar que, o coordenador pedagógico deve ser incentivador do grupo de professores proporcionando o acesso à fundamentação teórica a ser discutida e refletida, como também possibilitando o acesso as experiências significativas, “favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam” (GARRIDO, 2012, p. 09), considerando ainda as práticas pedagógicas relevantes para o contexto da Educação Infantil.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO PARALAPRACÃ E OS DESAFIOS NA REALIDADE ESCOLAR: A VISÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Considerando a realidade do município investigado, convém explicar que as coordenadoras pedagógicas que atuam no contexto das creches de tempo integral, também atuam como gestoras/diretoras nas referidas instituições. Esta é uma realidade importante de ser destacada e que justifica a escolha por esses lócus e sujeitos de pesquisa.

Nas entrevistas, em geral foi possível perceber que os desafios destacados pelas coordenadoras são semelhantes e envolvem: o financeiro, considerado insuficiente diante das necessidades cotidianas das creches; o tempo pedagógico escasso diante das muitas atribuições assumidas pela coordenadora pedagógica, que na creche também assume a função de gestora geral; a infraestrutura das instituições; e ainda as práticas pedagógicas das equipes de professoras, que muitas vezes não condizem com a fundamentação teórica e legal que se propõe para esta etapa de educação. Alguns desses aspectos mencionados se confirmam nos trechos das falas das CP1 e CP2, a seguir:

Aqui na creche o que eu vejo como grande desafio é o que se propõe a fazer diante da falta de recursos. Eu vejo as coisas acontecendo por conta do compromisso das pessoas que estão aqui dentro. Porque elas fazem elas botam a mão no bolso mesmo. Porque se não fizer como é que se trabalha? [...] Então eu acho que o principal desafio mesmo aqui na creche é a questão financeira, que a gente sabe que não é só aqui na creche. É uma realidade da educação infantil de modo geral. (CP1)

[...] Algumas demandas que perpassam por organização de horário, faltas dos professores e funcionários, merenda escolar, formação, planejamento são questões que precisam de um olhar atento de gestora nas ações burocráticas e de coordenadora nas pedagógicas. Então, quer queira, quer não, o serviço burocrático te leva muito tempo e o pedagógico requer que você esteja na sala de aula. Desde que cheguei aqui na creche tenho tentado estabelecer alguma ordem no que estava precisando: horários de chegada e saída dos professores, fardamento das crianças, hora do sono das crianças se estendendo além do devido. Também tenho tentado estabelecer maior contato com os pais, que não estava acontecendo. Um outro desafio que eu considero é a atual estrutura física da creche, que está precisando de reparos e de uma reorganização dos compartimentos, um olhar mais pedagógico para uma melhor logística de atendimento à rotina das crianças, o que espero conseguir com a reforma. (CP2)

Ainda sobre a atuação no espaço escolar, as coordenadoras pedagógicas que atuam nas creches explicam que o acompanhamento pedagógico e a formação de professores na instituição são desafios nesta realidade, visto que, estas são atividades que requerem tempo para observações, registros, estudos e pesquisas para que possam ser realizadas de forma satisfatória e que atenda às especificidades de um processo de formação na educação infantil. Entretanto, essas tarefas requerem também disponibilidade de tempo do coordenador pedagógico, para assumir essa função diante de tantas demandas presentes no cotidiano do espaço escolar, como relata a CP1:

A questão do compromisso de acompanhamento ao professor, de ver como é que está acontecendo o trabalho em sala, como o professor está se propondo a trabalhar, a questão de estar a par do que eles estão fazendo, até pra poder ajudar nas dúvidas, pensar como é que se poderia fazer numa situação, dar uma devolutiva do que está positivo, do que está negativo [...]. Se eu tivesse tempo de fazer esse acompanhamento seria muito bom.... Mas é tudo muito corrido. (CP1)

O maior desafio é o tempo... Ter tempo! Aqui na creche eu ainda estou mais ligada no lado pedagógico, do que no lado de diretora geral. E a creche está precisando ter o meu lado administrativo e isso requer tempo para organizar. Aqui na creche precisa de uma coordenadora pedagógica e uma diretora, porque até colocar tudo em ordem, algum lado vai ficando a desejar, ou o pedagógico, ou o burocrático. Estou conseguindo às custas de alguns sacrifícios, pois tem dias que até a hora de almoçar fica difícil. (CP2)

Considerando as realidades apresentadas, percebe-se que a formação continuada no espaço escolar se tornou um desafio bem maior para o coordenador e o pedagógico, quase sempre fica prejudicado diante das outras atribuições que esse profissional assume.

Garrido (2012) em suas discussões se refere ao Coordenador Pedagógico como professor-coordenador, destaca acerca dos desafios que este encontra para realizar sua função, visto que geralmente “é atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. (GARRIDO, 2012, p.11).

A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PARALAPRACÁ NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante do desafio que foi lançado às coordenadoras pedagógicas a partir do Projeto Paralapracá, de também atuarem como formadoras no espaço escolar, principalmente para as que atuam nas creches de tempo integral, estas passaram a viver um período de intensas aprendizagens e transformações. A cada encontro de formação vivenciado, algumas mudanças passaram a acontecer tanto no que se refere às suas posturas como formadoras e coordenadoras, como no cotidiano da instituição com as suas respectivas equipes de professoras.

Conforme os relatos das CP1 e CP2, inicialmente estas destacaram que a principal contribuição da formação do Projeto Paralapraca, no trabalho do coordenador pedagógico, se refere à importância e a necessidade de voltar a estudar, o que explicitam nos depoimentos a seguir:

Eu digo que uma das coisas que essa formação trouxe pra nós é a questão de nos conscientizarmos do quanto a gente tem que estudar. Na história dos registros, que se fala da dificuldade do professor de fazer registro. Esse registro aqui né?! (se reportando a um registro de atividades das professoras, que entregou à pesquisadora para ler antes de iniciar a entrevista). [...] E nessas coisas a formação tem ajudado muito, principalmente na questão de registrar. [...] Então dentro da formação a gente tem despertado para coisas que vem sendo colocadas, que a gente vem estudando sobre isso, mas que não se conseguia sistematizar. (CP1)

A gente sabe que dentro das escolas de um modo geral, muitas idéias 'tradicionais' ainda estão grudadas no contexto da educação infantil. Com a formação há um estranhamento com o que se está aprendendo tanto pelos professores, quanto pelos gestores. Todos os dias eu descubro coisas novas. E esse material do Paralapraca, os livros - porque cada eixo tem dois livros do formador - dentro desses livros tem experiências de outras escolas, de outros estados e tem textos riquíssimos de apoio que sempre usamos na formação. Sempre estou usando-os como base para trabalhar na formação com as professoras. (CP2)

A CP2 relatou ainda que o projeto está abrindo o olhar dos coordenadores para práticas importantes na educação infantil, como por exemplo, o registro das práticas de formação e citou o portfólio como um desafio, mas que ao mesmo tempo desperta para a importância desse tipo de registro, tanto para as práticas da formação, como para o acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores junto às crianças.

Desse modo, percebe-se que apesar os desafios, a importância de estudar, de pesquisar, de registrar, de ser modelo de boas práticas e de incentivar os professores nesse processo são algumas das contribuições relatadas pelas coordenadoras que participaram da pesquisa.

Outro aspecto percebido a partir dos depoimentos das entrevistadas refere-se à mudança do olhar das coordenadoras para a formação e a importância desta no cotidiano do seu trabalho, o que proporcionou ampliação de conhecimentos, fazendo-as sair do lugar comum, do comodismo que muitas vezes pode se instalar no decorrer da profissão. Alguns desses aspectos supracitados estão

presentes nos relatos das CP1 e CP2, que explicam acerca de alguns pontos da formação que planejam para as professoras nas creches:

No começo do módulo, na organização da agenda eu procuro já dar indicações do que elas têm pra pesquisar, dentro da creche e procuro ver também se tem alguma coisa na internet onde é que elas podem pesquisar, até pra facilitar na questão do tempo. Aí na primeira agenda eu já coloco até o menu do que elas têm pra pesquisar. Aí costumo fazer outras atividades antes do dia, já voltadas para o tema “que a gente chama preparando para o Paralapraca”, porque aí elas já vão percebendo mais ou menos o que as espera, já vão fazendo um trabalho voltado pra aquilo dali. (CP1)

Então eu digo que a formação nos trouxe isso, para esse olhar, para você ver o que está ao seu redor e trazer para a escola. Aproveitar ao máximo tudo que está do lado. Até uma caixa de fósforos, que poderia não servir pra nada, a gente pode fazer um fantoche, um brinquedinho. Assim, eu acho que o projeto veio pra isso, pra mexer com a rotina, e fica tudo pra lá e pra cá mesmo, você não para, fica encantada. Eu me empolgo! (CP2)

Portanto, vivenciar as práticas com a equipe de professores, propor novos caminhos, o olhar para a infância, ser incentivador de experiências significativas, também foram algumas das contribuições que aparecem de maneira explícita e/ou implícita nos relatos das coordenadoras entrevistadas nesta pesquisa. Entretanto, convém destacar o que disse CP2:

Essa é a minha atuação que eu quero dizer... Eu vivencio lá, passo pra elas e tento vivenciar com elas na sala de aula. Tanto é que quando elas estão fazendo alguma atividade com as crianças, eu estou lá observando e propondo idéias: ‘vamos fazer assim, vamos ver desse outro jeito’... Que é pra vivenciar realmente as experiências que o projeto possibilita. Eu acho que essa é a função do Paralapraca... Eu acho que o projeto veio pra mexer... pra lá e pra cá mesmo! Mexer no que estava parado demais, grudado... E acho que isso está acontecendo... Está desgrudando o povo. [...] Tudo o que estamos vivenciando está servindo de aprendizado. Acho que o maior incentivo do Paralapraca foi isso, o aprendizado. (CP2)

Fusari (2012) ressalta que num projeto de formação deve-se considerar e valorizar os saberes advindos da experiência, das trocas de informações, mas que “identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos” e com base nessas vivências tenham oportunidade de propor maneiras de superar os desafios do contexto em questão. (FUSARI, 2012. p. 22).

Finalmente, é preciso destacar que quaisquer iniciativas de formação continuada só serão exitosas se além do esforço e dedicação do formador, o corpo docente tiver interesse e vontade de compreender a proposta e estiver disposto a promover mudanças, pois sem esse envolvimento, nenhuma transformação ocorrerá, de nada adiantará participar das formações continuadas, se não houver a renovação do olhar, das concepções que proporcionam a inovação da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o movimento de ressignificação do trabalho do Coordenador Pedagógico, as suas demandas de trabalho, bem como as discussões nesta área, esta investigação se deu justamente na perspectiva de perceber essa realidade no contexto escolar, em que a função do Coordenador Pedagógico se configura também no desenvolvimento de um perfil de formador nos espaços escolares, a partir da experiência de formação continuada proposta pelo Projeto Paralapracá, no contexto específico da Educação Infantil.

Por meio dos relatos das coordenadoras entrevistadas verificou-se inicialmente que houve um encantamento destas pela proposta de formação continuada em questão, aspecto que lhes proporcionou o desenvolvimento de um olhar cuidadoso para a realização da formação, como também o interesse em desenvolver um perfil de formadora, tendo como foco o estímulo aos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil.

Quanto à discussão acerca dos desafios que se apresentaram para o Coordenador Pedagógico, percebeu-se que há um diferencial no que se refere à atuação das coordenadoras das creches pesquisadas, em que estas acumulam as funções de Gestora Geral e de Coordenadora Pedagógica. Desse modo, constatou-se que tal realidade é um desafio à realização de um trabalho, que deveria ser mais concentrado no caráter pedagógico, e que muitas vezes se depara com as questões burocráticas e organizacionais da instituição, como foco principal.

Outros desafios também foram identificados nas realidades investigadas, tais como: a escassez nas questões financeiras que geram falta de materiais básicos para funcionamento das instituições; a precariedade na infraestrutura dos prédios; as demandas burocráticas de exigências do sistema; a escassez de

tempo para acompanhar as práticas pedagógicas das professoras; assim como, tempo mínimo para estudar, preparar a formação e conduzi-la de acordo com as orientações do projeto Paralápraca.

Convém destacar que estes desafios de certa forma dificultam a realização de um acompanhamento mais efetivo das coordenadoras no desenvolvimento das práticas pedagógicas e, sobretudo na realização da formação continuada nas creches, visto que, de acordo com a proposta de formação do Projeto Paralápraca, o Coordenador Pedagógico precisa constantemente visitar as práticas pedagógicas.

Para tanto, ele precisa ser estimulado a estudar, pesquisar, observar, registrar, para que possa aprimorar seu olhar acerca da realidade e para que tenha condições de atuar como mediador de ações pedagógicas, como formador e como articulador das práticas docentes junto aos professores.

Conforme os depoimentos das coordenadoras entrevistadas, a oportunidade de participar da formação do projeto Paralápraca ajudou-as a perceber a importância da formação continuada nas suas respectivas trajetórias de profissão. A referida experiência estimulou-as a despertar para o interesse em aprofundar seus estudos voltados para a Educação Infantil, assim como para a preocupação em desenvolver um perfil de formadora, que possibilite a realização de um trabalho de boa qualidade, em parceria com o grupo de professores.

Em relação às contribuições do projeto Paralápraca nas suas respectivas trajetórias de profissão e formação, de modo geral elas destacaram que os ganhos pessoais e profissionais com essa experiência de formação continuada, foram bastante significativos, tais como: a sensibilização do olhar para compreender a Educação Infantil, a oportunidade de organizar e conduzir experiências de formação junto às professoras, e ainda, a compreensão das práticas pedagógicas significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças como aspectos principais percebidos a partir das vivências com a referida formação.

As coordenadoras destacaram ainda, que têm se esforçado para conduzir o trabalho de formação junto aos professores, da melhor forma possível, conforme as orientações recebidas pela assessoria do Projeto Paralápraca e de acordo com as necessidades de cada realidade.

Nesse sentido, inferiu-se mediante os estudos realizados e a investigação acerca da experiência que é desenvolvida no município pesquisado, que diante da realidade constatada, a realização da formação continuada no espaço da creche, ainda é um dos grandes desafios para o coordenador pedagógico, diante

de tantos afazeres burocráticos advindos dos projetos e programas em que as instituições estão inseridas.

Desse modo, ressalta-se que a construção de uma identidade profissional, referindo aqui ao Coordenador Pedagógico, requer tempo para vivenciar e aprimorar as experiências a partir da formação, mas também é necessária uma mudança do olhar por parte dos sistemas de educação para esse profissional, tanto de investimento na formação profissional como de condições apropriadas de trabalho, visto que a fundamentação teórica e a prática são aspectos que se complementam num processo formativo e profissional.

Nessa perspectiva, convém afirmar que a realização deste trabalho possibilitou a ampliação do olhar para a função significativa que o coordenador pedagógico ocupa na instituição escolar, principalmente no papel de formador, proporcionando ações formativas que possibilitam que o professor reflita sobre a prática por meio de estudos, da análise e compreensão dos fatos, da discussão dos acontecimentos e trocas de experiências, buscando a realização dos objetivos propostos no processo educacional.

Assim, se torna necessária a criação de mecanismos que viabilizem a participação e o envolvimento de todos da comunidade escolar, como também a contratação de mais profissionais para atuarem na instituição, de forma que proporcione uma melhor divisão das tarefas dentro dos respectivos contextos de trabalho.

REFERÊNCIAS

BONACHINI, Ana Cláudia Mendes e FERRI, Lúcia Maria Gomes. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: uma abordagem sobre os sentidos e significados da profissão**. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. 2013. Curitiba, 2013. Área Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação. Anais eletrônicos. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/8228_4504.pdf. Acesso em 04/07/14.

BONDIOLI, Anna. **O Coordenador Pedagógico: uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância**. In: BONDIOLI, Ana (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 117-138.

CARDOSO, Beatriz (org.). **Ensinar: Tarefa para Profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância**. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola**. In: FERREIRA, Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Para onde vão à orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações**. In: BRUNO. E. B. G. (et. al) (organizadoras). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 12. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012. (p. 17 - 24)

GARRIDO, Elsa. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**. In: BRUNO. E. B. G. (et. al) (organizadoras). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 12. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012. (p. 09 – 16).

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. Cecília de S. (org.) e DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (p. 79 – 108).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção Questões da Nossa Época).

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. Cecília de S. (org.) e DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Nóvoa, Antônio. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

KRAMER, Sonia e NUNES, M. F. **Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa.** In: KRAMER, S., NUNES, M. F. e CARVALHO, M. C. (orgs). **Educação Infantil: formação e responsabilidade.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2013. (p. 31 – 47).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto.** Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência e Formação - Série Educação Infantil).

PARALAPRACÁ. **Caderno de Orientação: O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada.** São Paulo: Instituto C&A, 2013.

PLACCO, Vera M. N. de S. e SOUZA, Vera L. T. **Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?** In: PLACCO, Vera M. N. de Souza e ALMEIDA, L. R. (organizadoras). **O Coordenador Pedagógico e os desafios da educação.** 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. (p. 24 - 36)

PEREIRA, J. R. e CRUZ, R. C. de A. **Coordenadores pedagógicos na educação infantil: quem são e o que “fazem” na primeira etapa da educação básica.** In: XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Área Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT 07. 2013. Recife - PE. Anais Eletrônicos. Recife, UFPE. Disponível em: http://www.epenn2013.com.br/EPENN_DISCO/Comunicacoes/GT07-Educação-de-crianças-de-0-a-6-anos/GT07_COORDENADORES_PEDAGOGICOS.pdf. Acesso em 27/11/14.

ROMAN, Marcelo Domingues. **O professor coordenador e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico.** Dissertação de Mestrado apresentada no Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo, 2001.

SCHREIBER, Silvana. **Contribuições do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau.** Artigo publicado no Programa de Pós-graduação: Educação, Sociedade e Cultura/FURB. UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, 2013; Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Silvana-Schreiber.pdf>. Acesso em: 04/07/14.

SANTOS, S. M.; COSTA, T. da Silva; (et al). **Coordenar com Diálogo: Desafios ao Trabalho do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil.** Artigo publicado nos anais eletrônicos da Revista FIPED. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Comunicacao_702.pdf. Acesso em 04/07/14.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 9ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área: Educação e Infância. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2008. Disponível no endereço eletrônico: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91564/261765.pdf?sequence=1>. Acesso em 04/07/2014.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.010

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silmara Cristina Cupido¹
Sawana Araújo Lopes de Souza²

RESUMO

A parceria entre escola e família é vital para o progresso educacional das crianças na fase da Educação Infantil. A participação ativa dos pais no ambiente escolar, incentivada por uma comunicação franca e transparente, cria um clima favorável ao aprendizado. A relação entre família e escola desempenha um papel crucial na educação, influenciando significativamente o desenvolvimento acadêmico, emocional e social de crianças e jovens. Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar os possíveis efeitos da presença ou ausência da família no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, identificando quais estratégias podem ser desenvolvidas a fim de potencializar a relação família e escola e criança. Para isso, foram utilizados seguintes métodos: revisão de literatura de abordagem bibliográfica e qualitativa, e pesquisa documental. As publicações foram selecionadas nas bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), Capes (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), além de biblioteca virtual do MEC (Ministério da Educação) para uso de documentos como BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). As percepções das famílias sobre seu papel na escola desempenham um papel central na determinação do nível de envolvimento e participação ativa no cotidiano educacional das crianças. A compreensão dessa dinâmica é essencial para criar estratégias que promovam uma parceria efetiva entre a escola e as famílias na Educação Infantil. A forma como as famílias percebem seu papel na educação das crianças influencia diretamente a extensão de sua participação. Quando as famílias reconhecem que são parceiras ativas no processo educacional,

1 Mestranda em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University. cupidosilmara@gmail.com;

2 Doutora em Educação pela UFPB e graduada em Pedagogia pela UFPB. sawana.lopes@gmail.com.

estão mais propensas a se envolverem em atividades escolares, apoiando não apenas no ambiente doméstico, mas também na extensão da sala de aula.

Palavras-chave: Relação Escola-Família, Participação ativa, Benefícios educacionais.

INTRODUÇÃO

A relação entre família e escola desempenha um papel crucial na educação, influenciando significativamente o desenvolvimento acadêmico, emocional e social de crianças e jovens. A gestão participativa nas escolas tem sido um assunto muito presente nas discussões acerca de melhorias na educação do país. Na verdade, é um assunto que tem sido analisado desde a década de 1960, porém foi ganhando força nos últimos anos. Esse tipo de gestão é tratado em diversos documentos como a Constituição Federal de 1988 em seu art. 206 (BRASIL, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001).

No período compreendido entre os anos 60 e 80, a democratização da gestão escolar passou a ser assunto presente nas discussões pedagógicas, iniciando um período de luta na educação para que mais pessoas fossem ouvidas e mais ideias consideradas nos planejamentos e decisões tomados nas escolas, tanto da rede pública quanto da privada (HORA, 1994).

Com a publicação da Constituição de 1988, em especial em seu art. 206, a gestão democrática no ensino público passou a ser de fato algo palpável, trazendo então oportunidades de ampliar a discussão acerca do tema “Gestão Escolar” a fim de buscar oportunidades de melhorias para o ensino no país (HORA, 1994). A partir disso, novos documentos legais surgiram e foram reforçando a ideia da gestão democrática nas escolas, como a Lei nº 9.394/96 que instituiu a LDB e a Lei nº 10.172/01 que instituiu o PNE. Com a autonomia que a LDB e o PNE trouxeram para as escolas de testarem uma nova gestão, mais participativa e democrática, surgiu o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (ROMÃO, 1997).

Segundo o Caderno 05: Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e escolha do Diretor, do Ministério da Educação e do Desporto, “a gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão” (Brasil, 2004, p.14). Assim, entende-se que a gestão democrática só tem a somar tanto para escola quanto para alunos e comunidade. A partir dos anos 90 que a gestão democrática passou a ser de fato uma realidade aceita nos meios escolares, sob o entendimento de que é preciso que toda a equipe escolar e a comunidade local tenham a consciência de sua importância e participação na escola. Com a democratização da escola, o objetivo

de realizar mudanças realmente significativas e duradouras se tornou possível, desenvolvendo potencialidades em toda a equipe envolvida.

Segundo Militão e Leite (2012, p.13), “a gestão escolar tem em seu significado o papel de gerir a dinâmica cultural da escola, em consonância com as diretrizes e políticas públicas educacionais”. A gestão democrática é um processo de mobilização de talentos diversos, que agregam valores à escola e à educação oferecida. Por se tratar de uma organização sistêmica, é preciso que cada envolvido no processo educacional tenha consciência de seu papel e da importância de suas atividades, pautados no fato de que a escola é formada por uma coletividade de pessoas, ou seja, um ambiente multicultural e miscigenado, que permite uma união de pensamentos e esforços realmente enriquecedores para o processo de ensino (ROMÃO, 1997).

Assim, compreende-se que a principal justificativa da prática da gestão democrática está no fato de que o gestor escolar não deve ser apenas o administrador financeiro, como também ter participação nos processos referentes a pessoas e ao pedagógico. Daí a importância da participação de todos, no sentido de união de esforços de uma coletividade, porém sem que o gestor se abstenha de suas responsabilidades em prol de terceiros, mas sim que possa compartilhar situações-problemas e soluções com sua equipe. Enfim, a gestão escolar é a peça principal de todo um funcionamento da instituição de ensino, devendo a ela a articulação e realização da participação democrática como forma de alcançar os objetivos iniciais de melhorias na educação oferecida.

A abordagem de gestão participativa nas escolas, conforme discutida no texto, é diretamente relevante para a educação infantil e influencia significativamente o ambiente educacional das crianças durante os primeiros anos de aprendizagem. A abordagem democrática da gestão escolar, apoiada por legislações como a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a LDB de 1996, proporciona um cenário propício para a promoção de uma educação de qualidade na infância.

De acordo com a LDB, a autonomia concedida às escolas impulsiona práticas de gestão participativa que envolvem ativamente professores, pais e demais membros da comunidade escolar na tomada de decisões. Esse modelo é especialmente adequado para atender as necessidades específicas da educação infantil, na qual o relacionamento colaborativo entre a escola e a comunidade se torna crucial para proporcionar um ambiente educacional acolhedor e esti-

mulante que esteja adaptado às demandas do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1996).

Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar os possíveis efeitos da presença ou ausência da família no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, identificando quais estratégias podem ser desenvolvidas a fim de potencializar a relação família e escola e criança.

A estratégia participativa e democrática de gestão educacional, quando aplicada na escola conforme o recomendado, impulsiona a mudança cultural no contexto da educação ao estabelecer uma sintonia entre os esforços de professores, administradores escolares, pais responsáveis e outras partes interessadas. No que tange à educação infantil, etapa vital para se promover as dimensões cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento das crianças, tal abordagem propicia um ambiente favorável em prol da criação coletiva dos objetivos pedagógicos adequados aos traços peculiares dessa fase determinante na vida delas.

A implementação efetiva da gestão democrática depende essencialmente da liderança e atuação dos gestores escolares. Este elemento-chave é especialmente valioso na educação infantil, onde a coordenação entre diversos agentes envolvidos se faz imprescindível para criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, favorável ao desenvolvimento das crianças. Assim, a participação ativa na gestão da educação infantil não só reflete as orientações legais e políticas no país como também é fundamental para o completo desenvolvimento das crianças. É importante notar que a formação contínua dos educadores e colaboração entre todos os envolvidos nesse processo são pilares importantes dessa abordagem.

A LDB, Lei nº 9.394/1996, não aborda explicitamente o termo “gestão participativa”. Contudo, a gestão democrática é um princípio presente na LDB, especialmente nos artigos 14 e 15. Esses artigos tratam da administração escolar e da participação da comunidade na gestão. De acordo com o Artigo 14, itens I e II da LDB,

Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023) (BRASIL, 1996).

Então, é responsabilidade dos sistemas de ensino definir as normas para a gestão democrática do ensino público na educação básica em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela legislação. Esse artigo enfatiza que os profissionais da educação devem participar ativamente na elaboração do projeto pedagógico das escolas e destaca também a importância da comunidade escolar e local se engajarem nos conselhos escolares ou equivalentes.

No Art. 15 da LDB, tem-se que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996). Assim, ao abordar a administração escolar, enfatiza o envolvimento dos educadores e de outros profissionais do ramo na elaboração do plano pedagógico da instituição. Também menciona a integração das comunidades local e estudantil em conselhos escolares ou instâncias equivalentes. Apesar de não utilizarem explicitamente o termo “gestão participativa”, estes artigos enfatizam a importância de envolver vários intervenientes nos processos de gestão escolar, promovendo a democratização da tomada de decisões nos contextos educativos.

O envolvimento dos pais, a criação de conselhos escolares, a construção coletiva de projetos político-pedagógicos e a autonomia pedagógica são elementos essenciais que impactam diretamente na qualidade e efetividade da educação das crianças em seus anos iniciais. A gestão democrática da educação infantil envolve a colaboração de pais, professores e demais membros da comunidade escolar na definição de diretrizes pedagógicas, participação em conselhos e desenvolvimento de projetos que atendam às necessidades específicas das crianças. A autonomia pedagógica e administrativa é essencial para que as instituições de educação infantil se adaptem de forma flexível e eficiente às demandas específicas desse ciclo educacional, conforme delineado pela Meta 19.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A FAMÍLIA ATIVA NA ESCOLA

A participação ativa das famílias no cotidiano escolar das crianças desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional e emocional dos pequenos aprendizes. Neste contexto, é imperativo compreender e medir o nível de envolvimento das famílias nas atividades diárias da escola de Educação Infantil, pois essa participação pode moldar significativamente a experiência educacional das crianças. Medir o envolvimento familiar não se resume apenas à presença física em reuniões escolares ou eventos especiais, mas sim à participação constante e qualitativa nas diversas facetas do ambiente escolar. Aspectos como a interação com professores, colaboração em atividades extracurriculares e acompanhamento das tarefas de casa são indicadores cruciais desse envolvimento (JUNGLES, 2022).

A primeira medida a ser considerada é a presença física nas atividades escolares regulares. Isso inclui a participação em eventos, como reuniões de pais e mestres, festas escolares e apresentações artísticas. Além disso, é relevante avaliar o engajamento em encontros mais informais, como cafés da manhã com os professores, momentos nos quais as famílias têm a oportunidade de estabelecer uma comunicação mais direta e pessoal com a equipe pedagógica. Outro indicador importante é o acompanhamento das atividades diárias das crianças. Isso engloba não apenas o desempenho acadêmico, mas também o envolvimento nas atividades extracurriculares oferecidas pela escola. Famílias que participam ativamente dessas atividades demonstram um comprometimento mais amplo com o processo educacional, contribuindo para um ambiente escolar mais rico e estimulante (SZYMANSKI *et al.*, 2004).

Além disso, é essencial considerar a qualidade das interações entre famílias e professores. Entender como as famílias se comunicam com a escola, expressam suas preocupações e recebem feedbacks é fundamental para avaliar a profundidade do envolvimento. Essa comunicação constante cria uma parceria mais sólida, na qual as famílias se sentem parte integrante do processo educacional, facilitando a construção de estratégias colaborativas para o desenvolvimento das crianças (SIERRA, 2011).

○ O aprimoramento do envolvimento familiar no cotidiano escolar das crianças não apenas fortalece os laços entre a escola e a família, mas também

demonstra impactos positivos diretos no desempenho e no bem-estar das crianças. Para além das métricas tradicionais de participação, é essencial considerar a profundidade e a consistência desse envolvimento (SIERRA, 2011).

A participação nas tarefas de casa, por exemplo, é uma área crucial para avaliar o comprometimento das famílias. Quando os pais se envolvem ativamente nas atividades de aprendizagem em casa, proporcionam um suporte valioso para a consolidação dos conhecimentos adquiridos na escola. Essa prática não apenas reforça a conexão entre a sala de aula e o lar, mas também demonstra a importância atribuída à educação contínua das crianças. Outro aspecto a considerar é a colaboração em projetos escolares e atividades temáticas. Famílias que participam ativamente na execução e apoio a projetos escolares mostram um envolvimento que vai além do acadêmico, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, criativas e cognitivas das crianças (SZYMANSKI, 2010). Ademais, é necessário explorar como as famílias se integram às decisões educacionais. A participação em conselhos escolares, grupos de pais ou comissões que envolvam a tomada de decisões na instituição escolar evidencia um engajamento mais profundo e comprometido. Essa participação ativa cria uma parceria na qual as vozes das famílias são valorizadas e consideradas no desenvolvimento de políticas e práticas escolares (SIERRA, 2011).

Para complementar a análise sobre o envolvimento familiar no cotidiano escolar das crianças, é crucial destacar a importância do diálogo contínuo entre pais e professores. A qualidade dessa comunicação é um indicador valioso do nível de envolvimento e parceria entre as famílias e a escola. Entender como as famílias percebem o processo educacional de seus filhos, suas expectativas em relação à escola e como recebem informações sobre o desempenho acadêmico e comportamental é fundamental. A realização de pesquisas ou entrevistas com as famílias pode proporcionar insights valiosos sobre as necessidades, preocupações e sugestões que possam influenciar positivamente a dinâmica escolar. Além disso, a criação de canais eficazes de comunicação, como boletins informativos, aplicativos escolares, ou até mesmo grupos virtuais, pode facilitar uma interação constante e transparente. Esses meios possibilitam às famílias acompanhar de perto as atividades escolares, eventos e projetos, promovendo um ambiente de colaboração contínua (SZYMANSKI, 2010).

A compreensão da perspectiva das famílias sobre o papel da escola na educação de seus filhos é essencial para construir uma parceria efetiva. Isso envolve não apenas informar, mas também ouvir atentamente as preocupa-

ções e sugestões das famílias. Essa abordagem colaborativa contribui para um ambiente escolar mais inclusivo, onde as contribuições de todas as partes são valorizadas. A medição do envolvimento familiar nas atividades diárias escolares requer uma análise multifacetada que vai além dos indicadores tradicionais. Aprofundar-se na qualidade da participação, explorar a colaboração em diversas áreas e promover um diálogo constante são aspectos fundamentais para fortalecer a parceria entre famílias e escola na Educação Infantil. Essa abordagem holística não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também estabelece as bases para um aprendizado ao longo da vida (CALADO, 2020).

Quando os pais estão envolvidos na educação dos filhos, eles podem ajudá-los a desenvolver habilidades acadêmicas, sociais e emocionais. A participação dos pais pode ocorrer de diversas formas. Algumas das atividades mais comuns incluem: ajudar os filhos com os deveres de casa; participar de eventos escolares; conversar com os professores sobre o desempenho dos filhos; visitar a escola regularmente; e, ser um modelo positivo para os filhos. A participação dos pais também pode ajudar a criar um ambiente escolar mais positivo. Quando os pais se envolvem na escola, eles podem ajudar a criar um senso de comunidade e apoio, o que pode beneficiar todos os alunos (SZYMANSKI, 2010).

Os documentos oficiais da educação reconhecem a importância da participação dos pais. A LDB por exemplo, prevê que a escola deve “promover a participação da comunidade na organização e gestão da escola”. O PNE 2014-2024, por sua vez, estabelece como meta “garantir a gestão democrática do ensino público, com a participação dos profissionais da educação, das famílias e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A participação da família é essencial para a construção de uma educação de qualidade. Quando os pais estão envolvidos na educação dos filhos, eles podem ajudá-los a desenvolver habilidades que os tornarão cidadãos mais plenos e ativos. Aqui estão exemplos de como a participação dos pais pode beneficiar os filhos:

Tabela 1 – Benefícios da participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Benefícios	Explicação
Melhor desempenho acadêmico	Os alunos cujos pais estão envolvidos na educação têm mais probabilidade de ter um bom desempenho acadêmico. Isso ocorre porque os pais podem ajudar os filhos com os deveres de casa, fornecer um ambiente de aprendizado positivo e apoiar os filhos em seus objetivos educacionais.

Benefícios	Explicação
Melhores habilidades sociais e emocionais	Os alunos cujos pais estão envolvidos na educação têm mais probabilidade de desenvolver boas habilidades sociais e emocionais. Isso ocorre porque os pais podem ensinar aos filhos sobre a importância da amizade, do trabalho em equipe e da resolução de conflitos. Os pais também podem ajudar os filhos a desenvolver habilidades de autocontrole, empatia e autoconfiança.
Maior engajamento escolar	Os alunos cujos pais estão envolvidos na educação têm mais probabilidade de estar engajados na escola. Isso ocorre porque os pais podem criar um senso de pertencimento e apoio para os filhos, o que pode motivá-los a ir à escola e dar o seu melhor.
Ambiente escolar mais positivo	Quando os pais estão envolvidos na escola, eles podem ajudar a criar um ambiente escolar mais positivo. Isso ocorre porque os pais podem fornecer apoio aos professores, aos outros pais e aos alunos. Os pais também podem ajudar a resolver problemas e a melhorar a comunicação na escola.

Fonte: BIÁZZIO; LIMA (2009).

O primeiro benefício destacado é a melhora do desempenho acadêmico, o que mostra que a presença e o envolvimento dos pais estão diretamente associados à probabilidade de os alunos alcançarem resultados mais positivos. Esse impacto positivo ocorre devido à capacidade dos pais de auxiliar nas tarefas escolares, criar um ambiente propício à aprendizagem e oferecer suporte para os objetivos educacionais de seus filhos. Além disso, a tabela aponta para a promoção de melhores habilidades sociais e emocionais entre os alunos cujos pais estão engajados na educação, uma vez que os pais desempenham um papel crucial no ensino de valores essenciais como amizade, trabalho em equipe e resolução de conflitos.

Finalmente, o aumento do engajamento escolar é enfatizado como um benefício significativo, sugerindo que a participação dos pais contribui para criar um ambiente de apoio e pertencimento motivando os alunos a frequentar a escola com entusiasmo e dedicação. Essa interação ativa entre pais e filhos se mostra fundamental para o desenvolvimento acadêmico abrangente, abrangendo nuances sociais, ao mesmo tempo em que aborda a estabilidade emocional entre os alunos em diversas origens ou fluxos dentro da academia. Quando os pais estão envolvidos na educação dos filhos, eles podem ajudá-los a desenvolver habilidades que os tornarão cidadãos mais plenos e ativos. Existem muitas maneiras pelas quais os pais podem participar da educação dos filhos. Algumas das atividades mais comuns incluem:

Tabela 2 – Maneiras pelas quais os pais podem participar da educação dos filhos.

Atividade	Desenvolvimento
Ajudar os filhos com os deveres de casa	Os pais podem ajudar os filhos com os deveres de casa de diversas maneiras. Eles podem fornecer material de estudo, supervisionar o processo de aprendizagem e responder a dúvidas.
Participar de eventos escolares	Os pais podem participar de eventos escolares, como festas, excursões e apresentações. Essas atividades podem ajudar os pais a conhecer melhor os professores e os outros pais, e também podem proporcionar aos filhos oportunidades de socialização e aprendizado.
Conversar com os professores sobre o desempenho dos filhos	Os pais devem conversar com os professores sobre o desempenho dos filhos regularmente. Essas conversas podem ajudar os pais a entender as necessidades educacionais dos filhos e a tomar medidas para apoiá-los.
Visitar a escola regularmente	Os pais devem visitar a escola regularmente para conhecer os professores, os outros pais e a administração da escola. Essas visitas podem ajudar os pais a se envolver na vida escolar dos filhos e a apoiar a escola.
Ser um modelo positivo para os filhos	Os pais são os modelos mais importantes na vida dos filhos. Quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles estão enviando uma mensagem aos filhos de que a educação é importante. Os pais também podem ser modelos positivos para os filhos de diversas maneiras, como lendo para eles, conversando com eles sobre livros e revistas e incentivando-os a aprender coisas novas.

Fonte: COLLI; LUNA (2019).

Ao auxiliarem os filhos nas tarefas escolares, os pais podem prestar suporte em várias maneiras diferentes, incluindo o fornecimento de material didático adequado e o acompanhamento do processo de aprendizagem dos mesmos. Além disso, participar das festas da escola e excursões não só permite aos pais ter um contato mais próximo com professores e outros responsáveis pela educação dos seus filhos como também proporciona valiosas oportunidades para interação social entre as crianças. Manter uma comunicação regular com os educadores sobre a performance acadêmica geral dos jovens é essencial para permitir que se compreenda suas necessidades pedagógicas individuais.

Vale ressaltar ainda que visitar frequentemente a escola pode ser outro mecanismo eficaz utilizado pelos pais para demonstrarem envolvimento no desenvolvimento estudantil dos seus filhos, possibilitando conhecer outras famílias, além da administração da escola. As escolas podem incentivar a participação dos pais de diversas maneiras, como:

Tabela 3 – Maneiras de a escola incentivar a participação dos pais.

Estratégias	Como realizar
Comunicar-se regularmente com os pais	As escolas devem comunicar-se regularmente com os pais sobre as atividades da escola, as necessidades dos alunos e as oportunidades de participação.
Oferecer programas e atividades que sejam relevantes para os pais	As escolas devem oferecer programas e atividades que sejam relevantes para os pais, como cursos de educação para pais, workshops sobre como ajudar os filhos com os deveres de casa e eventos sociais.
Criar um ambiente de boas-vindas e de apoio para os pais	As escolas devem criar um ambiente de boas-vindas e de apoio para os pais. Isso significa ser flexível com os horários, ser acessível e ser compreensivo com as necessidades dos pais.

A comunicação regular entre a escola e os pais é o destaque da primeira estratégia, em que temas como atividades escolares, necessidades dos alunos e oportunidades de envolvimento são abordados. Já na segunda estratégia, a relevância está em oferecer programas e atividades específicas aos interesses e necessidades dos pais, mediante cursos educacionais próprios para eles ou workshops concentrados no auxílio das tarefas cotidianas com seus filhos, bem como eventos sociais propensos à interação.

Por último tem a terceira estratégia, que ressalta uma acolhida apoiadora aos pais através da flexibilização nos horários juntamente com acessibilidade plena às diversas demandas/problemas enfrentadas por estes responsáveis. Portanto todas as três visam fortalecer assim sendo essa parceria tão importante entre família-escola contribuindo ainda mais ao ambiente colaborativo enriquecedor do cenário estudantil mundial atualmente.

Existem diversos documentos que orientam as práticas pedagógicas nesse contexto, estabelecendo diretrizes, normas e propostas com o objetivo de integrar mais efetivamente os pais à vida acadêmica das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos pilares da educação no Brasil. Estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação. Em relação ao envolvimento familiar, a BNCC destaca a importância da parceria entre escola e família para garantir um desenvolvimento completo das crianças. Isso está diretamente relacionado ao envolvimento dos pais nas atividades escolares, incentivando a participação ativa dos pais nos processos educativos (BRASIL, 2018).

A LDB fornece o marco legal para o sistema educacional brasileiro. Garante aos pais o direito e o dever de acompanhar o processo educativo de seus filhos, ao mesmo tempo em que enfatiza a colaboração entre escolas e famílias como

princípio norteador da educação. Dessa forma, a legislação reforça não apenas o envolvimento da família como um direito, mas também seu papel fundamental na garantia do sucesso na educação infantil (BRASIL, 1996).

2 METODOLOGIA

Para este estudo foram utilizados de maneira associada os seguintes métodos: revisão de literatura de abordagem bibliográfica, qualitativa, e pesquisa documental. Destaca-se a importância histórica da revisão de literatura, seja pelo fato de ela contribuir para o desenvolvimento científico, como também pelo fato de ofertar uma síntese geral do estado de desenvolvimento de um assunto em determinado período. A pesquisa documental é fundamental na investigação científica, tendo um papel crucial para a produção de conhecimento em diversas áreas do saber (GOMES; CAMINHA, 2014).

Por fim, a abordagem qualitativa é caracterizada por um contato próximo com o ambiente de investigação. As publicações foram selecionadas nas bases de dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), Capes (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), além de biblioteca virtual do MEC (Ministério da Educação) para uso de documentos como BNCC e LDB. Os períodos de publicação dos materiais utilizados na pesquisa variam do ano 1965 a 2022. Definiu-se a utilização dos descritores: Dinâmica família-escola; Participação ativa da família na escola; Relação escola-família.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A participação ativa das famílias no cotidiano escolar das crianças é um componente vital para o sucesso educacional. No entanto, diversos fatores podem influenciar diretamente a extensão desse envolvimento, determinando o grau de comprometimento e colaboração entre a família e a escola na Educação Infantil. A cultura familiar desempenha um papel significativo na forma como as famílias se envolvem na educação. Valores, crenças e práticas culturais podem afetar a percepção da importância da participação na vida escolar das crianças. Além disso, o contexto socioeconômico influencia a disponibilidade de recur-

tos e tempo que as famílias podem dedicar ao envolvimento escolar (LIMA; CHAPADEIRO, 2015).

A eficácia da comunicação entre a escola e as famílias é um fator crítico. Uma comunicação aberta, transparente e constante facilita a compreensão mútua e promove um ambiente propício para a participação ativa. Mecanismos claros de feedback e canais acessíveis de comunicação são essenciais para superar barreiras potenciais (FEVORINI; LOMÔNACO, 2009).

O engajamento dos professores desempenha um papel central na promoção da participação ativa das famílias. Professores que demonstram interesse genuíno, incentivam a colaboração e fornecem orientações claras sobre como as famílias podem se envolver tendem a estimular uma participação mais efetiva. Barreiras práticas, como restrições de tempo, localização geográfica da escola e acessibilidade, podem limitar a participação das famílias. Estratégias que consideram essas barreiras, como reuniões em horários flexíveis ou o uso de plataformas virtuais, podem facilitar a inclusão de mais famílias nas atividades escolares (FEVORINI; LOMÔNACO, 2009).

Famílias que percebem que suas opiniões são valorizadas e consideradas nas decisões escolares são mais propensas a se envolver ativamente. Incentivar a participação em conselhos escolares, grupos de pais e outras instâncias de tomada de decisões cria um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada. A crença de que a participação ativa faz diferença no sucesso educacional das crianças influencia diretamente o nível de envolvimento das famílias. Estratégias que evidenciam os impactos positivos da participação, como workshops educativos ou relatórios regulares sobre o progresso dos alunos, podem fortalecer essa percepção (GARCIA; SOUZA, 2017).

A disponibilidade de recursos na instituição educacional e o apoio institucional desempenham um papel fundamental. Escolas que fornecem suporte prático, como material informativo, orientações claras sobre atividades escolares e disponibilização de recursos educacionais, facilitam a participação das famílias (SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2016).

Programas que consideram as diferentes estruturas familiares, culturas e necessidades individuais promovem uma participação mais inclusiva. Oferecer oportunidades para o desenvolvimento de habilidades parentais pode ser um catalisador para a participação ativa. Workshops, palestras e programas que capacitam os pais a se envolverem de maneira mais efetiva na educação de seus filhos contribuem para uma participação mais informada e significativa. Iniciativas

como eventos de reconhecimento, certificados de participação e destaque para as colaborações das famílias podem estimular um ciclo positivo de engajamento (POLONIA; DESSEN, 2005).

Estratégias que promovem a autonomia das crianças no ambiente escolar, como projetos em que elas desempenham um papel ativo, incentivam a participação das famílias. Quando as crianças se tornam agentes ativos em seu próprio processo educacional, as famílias são naturalmente motivadas a participar mais ativamente. Garantir que as famílias tenham acesso fácil à informação relevante e às ferramentas tecnológicas apropriadas é vital. Plataformas digitais, boletins online e aplicativos escolares facilitam a comunicação e o acompanhamento das atividades escolares, superando barreiras de tempo e distância (POLONIA; DESSEN, 2005).

Ao considerar e abordar esses fatores, as instituições educacionais podem criar um ambiente propício para uma participação ativa e significativa das famílias. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional das crianças na Educação Infantil, mas também fortalece os laços entre a escola, as famílias e a comunidade, promovendo um ambiente educacional verdadeiramente colaborativo e eficaz.

A BNCC, a LDB, o Livro de Registro de Classe da Educação Infantil, o Regulamento Escolar da Educação Infantil, o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil e a Proposta Curricular Pedagógica da Educação Infantil desempenham papéis fundamentais na definição e gestão da educação infantil no contexto educacional brasileiro. A relação entre esses documentos e os fatores que influenciam a participação ativa nesse campo é notável e multifacetada (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018).

A BNCC estabelece as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da educação infantil, fornecendo uma referência nacional para orientar a elaboração dos currículos escolares. Sua conexão com a participação ativa está na promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e de alta qualidade, permitindo que pais, cuidadores e educadores entendam os objetivos educacionais e colaborem para alcançá-los (BRASIL, 2018).

No âmbito da educação infantil, a LDB estabelece princípios e diretrizes que impactam diretamente a participação ativa, garantindo o acesso à educação, a igualdade nas condições de frequência e permanência na escola, além de envolver as famílias no processo educacional. Por outro lado, o Registro de Classe da Educação Infantil registra a trajetória educacional das crianças e espe-

lha seu desenvolvimento individual. Ele disponibiliza uma visão abrangente do progresso dos estudantes aos pais e responsáveis, instigando sua participação efetiva ao permitir que entendam melhor o processo pedagógico em questão (BRASIL, 1996).

Os documentos institucionais que orientam o funcionamento da Educação Infantil, como o Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular são responsáveis por definir objetivos, metodologias e processos de avaliação. Além disso, esses registros estimulam uma participação mais efetiva da comunidade escolar ao estabelecerem diretrizes transparentes e colaborativas entre educadores pais e alunos.

A sinergia entre esses documentos estabelece um ambiente educacional forte, seguindo os preceitos legais e pedagógicos. Esse cenário é propício para a participação ativa de todos aqueles envolvidos na educação infantil, gerando uma conversa contínua e colaborativa em benefício do desenvolvimento completo dos pequenos.

3.2 BENEFÍCIOS DA DINÂMICA ESCOLA-FAMÍLIA-CRIANÇA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A escola é muito importante na vida de todos, pois oferece a oportunidade infinita de conhecimentos para quem deseja um futuro melhor, porém para muitos é apenas um local para deixar os filhos em segurança, durante sua jornada de trabalho. A imagem que os pais têm da escola, influenciará diretamente na imagem que os filhos terão, e automaticamente irão influenciar em sua motivação em estar na escola e aprender coisas novas. Assim, as relações sócio-afetivas estão ligadas ao nível de motivação das crianças na escola (RAASCH, 1999).

Para Raasch (1999), a tarefa fundamental da família é promover o “encontro com o prazer de aprender que foi perdido e recuperado esse prazer de trabalhar aprendendo e de aprender trabalhando”. A participação da família é essencial para ajudar a criança a superar suas experiências negativas. As crianças costumam se espelhar em seus pais e familiares mais próximos, e vivem em constante busca de sua aprovação para construir sua autoestima de maneira positiva. É através do relacionamento com os pais, que a criança aprende a expressar seus sentimentos e emoções e aprendem a amar.

Para a criança, é muito importante receber elogios quando faz algo correto, e quando algo sair errado, as críticas devem ser construtivas e nunca pejorativas,

diminuindo sua capacidade ou motivação em tentar novamente. Para aprender a acreditar em seu potencial, uma pessoa precisa ver resultados positivos nas coisas que faz, assim, para as crianças deve ser ensinado que nem tudo o que ela fizer dará certo necessariamente, mas que ela não deve desistir de tentar.

Segundo Raasch (1999), o excesso de cobrança em relação ao desempenho da criança ou do adolescente também pode gerar obstáculos ao bom rendimento escolar. Muitas cobranças podem gerar excesso de ansiedade e desmotivação na criança, pois ela sentirá que os pais duvidam de sua capacidade. A autora ainda afirma que talvez o problema com grande número de educadores é não perceber a insuficiência dos argumentos racionais para interessar os alunos pelo estudo. Assim, não basta a criança saber que estudar é importante para ela, é necessário que a escola seja um local gostoso de frequentar.

O professor precisa acima de tudo estar motivado para poder se conectar aos alunos e passar para eles essa motivação que sente por seu trabalho. Deve haver empatia entre professor e alunos para que haja um entendimento e sincronia no aprendizado. Acredita-se então que o professor precisa manter acesa a curiosidade do aluno, pois as aulas não servem para transferir conhecimento, mas dados e informações. As crianças precisam receber desafios que possam vencer, pois assim se sentirão capazes, motivadas e felizes. O professor é também responsável por esse acompanhamento, e por mostrar à criança as oportunidades de vencer os desafios, incentivando-a, reforçando sua capacidade em realizar a tarefa (POLETTI, 2002).

A escola precisa da colaboração participativa e atuante dos pais e/ou responsáveis para que juntos promovam, incentivem e motivem as crianças para que queiram estar na sala de aula, trabalhando em conjunto e sintonia com a professora, elaborando argumentos sólidos racionais, valorizando todo o ambiente escolar e pontuando as qualidades e prazeres de aprender, trocar experiências e fazer novos amigos. Pois existem muitas crianças que tem na escola seu primeiro contato físico e emocional fora do âmbito familiar, e isso não é algo fácil para elas.

Se não forem motivadas de maneira inteligente pelos pais e acolhidas de maneira amorosa pela professora, a experiência de ir à escola torna-se um fardo e não é esse o objetivo da escola. É triste ver crianças aos prantos na escola, por não desejar estar ali, e pior que isso é ver pais usando ameaças, e reforçando fatores negativos que desmotivarão mais ainda a criança para forçá-la a ficar

na escola. Esses são motivos extrínsecos autoritários e cruéis muito comuns nos portões de algumas escolas de educação infantil.

A educação infantil é uma iniciativa coletiva que envolve não apenas os profissionais da área, mas também as famílias das crianças. A relação entre a escola e a família tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos pequenos estudantes.

A colaboração entre a escola e as famílias é fundamental para o êxito educacional das crianças nos primeiros anos de aprendizagem. Quando ambas as partes unem esforços na formação dos pequenos, ocorre uma interdependência positiva que resulta em um ambiente pedagógico mais proveitoso e cordial. A participação ativa da família no processo de ensino demonstra interesse constante e apoio ao progresso dos alunos, incentivando-os à evolução contínua.

A troca constante de informações entre a escola e as famílias possibilita o compartilhamento relevante do desempenho acadêmico e comportamental das crianças na educação infantil. Esse intercâmbio é crucial para ambas as partes acompanharem os progressos dos pequenos, detectando possíveis dificuldades e trabalhando em colaboração para superá-las. Quando os pais são informados e envolvidos, ficam mais aptos a contribuir no suporte educacional necessário às suas crianças.

Quando a escola e a família trabalham em conjunto na educação infantil, é possível definir objetivos educacionais comuns para os jovens aprendizes. Esses objetivos abrangem áreas acadêmicas, sociais e emocionais, levando em conta as necessidades individuais de cada criança. A colaboração mútua ao estabelecer e monitorar essas metas aumenta o nível de responsabilidade e comprometimento por todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da educação infantil.

Quando as famílias incentivam e apoiam a educação em casa, os jovens aprendizes sentem-se mais motivados a dedicar-se aos estudos e alcançar melhores resultados. Além disso, a parceria entre escolas e famílias ajuda a reduzir o absenteísmo e a evasão na educação infantil.

O fortalecimento dos laços sociais e afetivos das crianças na educação infantil ocorre por meio da interação entre escola e família. A participação dos pais em eventos, reuniões pedagógicas ou atividades extracurriculares permite que conheçam o ambiente onde seus filhos estão inseridos e se relacionem mais proximamente com os educadores. Essa aproximação mútua favorece a

compreensão e cria um ambiente harmonioso para as crianças durante sua fase educacional inicial.

Vários documentos oficiais da educação reconhecem e enfatizam a importância da parceria escola-família na educação infantil para a promoção de uma educação de qualidade. Entre elas, a LDBEN e o PNE, que enfatizam a cooperação entre escolas e famílias para alcançar uma educação infantil inclusiva e de qualidade. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica destacam a interação entre escolas e famílias como princípio fundamental para o desenvolvimento de um currículo que valorize o desenvolvimento infantil integral nessa etapa da escolarização.

Portanto, a dinâmica escola-família efetiva constitui um dos pilares essenciais para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem na educação infantil. A colaboração mútua, a comunicação efetiva e o envolvimento contínuo dos pais no cotidiano escolar contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos. Os benefícios dessa parceria estão respaldados por evidências empíricas e também são reconhecidos nos documentos oficiais da educação. Assim, investir na aproximação entre escola e família é um caminho promissor para uma educação mais inclusiva, equitativa e de excelência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções das famílias sobre seu papel na escola desempenham um papel central na determinação do nível de envolvimento e participação ativa no cotidiano educacional das crianças. A compreensão dessa dinâmica é essencial para criar estratégias que promovam uma parceria efetiva entre a escola e as famílias na Educação Infantil. A forma como as famílias percebem seu papel na educação das crianças influencia diretamente a extensão de sua participação. Quando as famílias reconhecem que são parceiras ativas no processo educacional, estão mais propensas a se envolverem em atividades escolares, apoiando não apenas no ambiente doméstico, mas também na extensão da sala de aula.

A auto eficácia parental, ou a crença das famílias em sua capacidade de impactar positivamente a educação de seus filhos, é um fator crucial. Famílias que se veem como agentes influentes no desenvolvimento das crianças estão mais propensas a assumir um papel ativo, envolvendo-se em atividades educacionais e apoiando o aprendizado em casa. Fomentar a compreensão de que a

relação entre família e escola é uma parceria educacional é crucial. Quando as famílias percebem que são colaboradores ativos no processo educacional, isso gera uma mentalidade de equipe, onde as contribuições de ambas as partes são valorizadas. Iniciativas que destacam essa parceria, como reuniões regulares para discussão do progresso dos alunos, workshops educativos e projetos colaborativos, fortalecem essa percepção.

Nem todas as famílias têm as mesmas circunstâncias, e reconhecer e valorizar as diferentes formas de apoio que cada família pode oferecer contribui para uma abordagem mais inclusiva. Isso pode envolver a flexibilização das expectativas e a criação de oportunidades diversas para contribuição (RESENDE; SILVA, 2016).

Famílias que se sentem capacitadas para participar ativamente nas decisões educacionais de seus filhos tendem a se envolver mais profundamente. Isso pode incluir a promoção de espaços onde as famílias possam expressar suas opiniões, participar de grupos consultivos ou envolver-se em processos de tomada de decisões escolares. O sentimento de influência nas decisões educacionais reforça a percepção do papel ativo das famílias na escola. Estabelecer e manter um diálogo constante entre famílias e escola é essencial para compreender em tempo real as percepções das famílias sobre seu papel na educação. Mecanismos eficazes de comunicação, como reuniões regulares, boletins informativos, e-mails e outras ferramentas interativas, proporcionam oportunidades contínuas para feedback e discussão, fortalecendo assim a parceria (RESENDE; SILVA, 2016).

Cada família traz consigo uma riqueza de experiências, conhecimentos e habilidades. Iniciativas que incentivam e destacam as contribuições individuais promovem um ambiente onde todas as famílias se sentem valorizadas e integradas à comunidade escolar (RESENDE; SILVA, 2016).

Promover uma compreensão positiva e colaborativa das percepções das famílias sobre seu papel na escola é um passo fundamental para construir uma parceria sólida e eficaz na Educação Infantil. Ao alinhar estratégias educacionais com essas percepções, a escola cria um ambiente propício para o desenvolvimento integral e saudável das crianças, onde famílias e educadores trabalham em conjunto para promover o sucesso educacional e o bem-estar das crianças (GARCIA; SOUZA, 2017).

A realização de eventos participativos, como feiras culturais, atividades esportivas e mostras artísticas, pode fortalecer a percepção das famílias sobre

seu papel na escola. Essas ocasiões proporcionam oportunidades diretas para as famílias se envolverem nas atividades escolares, valorizando não apenas os aspectos acadêmicos, mas também as habilidades e talentos diversos das crianças. Isso não apenas valida as diversas perspectivas das famílias, mas também promove uma compreensão mais profunda e respeitosa de suas experiências individuais. Incluir histórias de sucesso e desafios superados das famílias pode inspirar e fortalecer os laços entre a escola e a comunidade (GARCIA; SOUZA, 2017).

Implementar programas de orientação familiar que ofereçam informações sobre o sistema educacional, estratégias de apoio em casa e recursos disponíveis pode influenciar positivamente a percepção das famílias sobre seu papel. Quando as famílias se sentem capacitadas com informações e ferramentas práticas, isso contribui para uma participação mais informada e ativa. Reconhecer e adaptar as estratégias de envolvimento familiar às mudanças sociais e culturais é fundamental. À medida que a sociedade evolui, as expectativas e as dinâmicas familiares também mudam. Adaptações contínuas nas abordagens de envolvimento garantem que a escola esteja sintonizada com as necessidades e expectativas das famílias contemporâneas (GARCIA; SOUZA, 2017).

Essas adições enfatizam a importância de estratégias dinâmicas e inclusivas que consideram a diversidade das famílias e respondem às mudanças nas expectativas sociais. Ao integrar esses elementos, a escola pode fortalecer ainda mais a parceria com as famílias na Educação Infantil, promovendo um ambiente educacional que respeita, valoriza e colabora de maneira eficaz com as diversas experiências e contribuições das famílias.

REFERÊNCIAS

BIÁZZIO, S. C. F.; LIMA, P. G. A participação da família no projeto político pedagógico da escola. **Educere et Educare**, v. 4, n. 7, p. 373-385, jan./jun., 2009.

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

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 571, de 2 de agosto de 2021**. Institui o Programa Educação e Família. Diário Oficial da União, 3 de agosto, 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Caderno 05. **Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e escolha do Diretor**. 2004.

CALADO, A. C. A. O papel da família no acompanhamento da vida escolar dos filhos. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 39, 13 de outubro de 2020.

CAMPOS, A. R. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. **Revista Vertentes**, São João del-Rei, v. 19, n. 2, p. 1-17, 2011.

CAVALCANTE, R. S. C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 2, n. 2. 1998, p.153-160.

COLLI, D. R.; LUNA, S. V. Práticas de integração Família-Escola como preditores do desempenho escolar de alunos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, 2019, 13p.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, v.20, n.1, p.395-411, 2014.

HORA, D. L. da. **Gestão Democrática na Escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. 143p.

JUNGLES, L. A. S. **Parceria família-escola** [recurso eletrônico]: benefícios desafios e proposta de ação / Lisiane Alvim Saraiva Jungles; ilustrado por Bruno Henrique Junges. – Brasília : Ministério da Educação (MEC), 2022. 105 p. : il.; PDF ; 6092 KB.

ROMÃO, J. **Diretores escolares e gestão democrática da escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

SIERRA, V. M. **Família**: teorias e debates. São Paulo: Saraiva, 2011.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2010.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.011

AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Neire Abreu Mota Porfiro¹
Queldimar Monteiro da Silva²
Carlos Magno Naglis Vieira³
Edneia Maria Azevedo Machado⁴

RESUMO

O presente estudo versa acerca das experiências ocorridas na Educação Infantil no município de Porto Velho, a partir da compreensão da Sociologia da Infância impulsionada pelas buscas de narrativas que apresentam discussões pelo olhar formativo a ser construído na identidade social na primeira etapa escolar. Desse modo, motivadas pelas discussões efetivadas na Disciplina de Narrativas Infantis e Linguagens das Crianças na Educação Escolar, que no perfilar da execução leva as pesquisadoras para pensar em relação a infância, prioritariamente na criança enquanto ser social de direito, independentemente da etapa escolar, bem como na essencialidade de construir espaços para nortear experiências e narrativas revelou-se a importância de assegurar pesquisas desta relevância social e científica dentro da Rede Municipal de Educação em Porto Velho. Nesse sentido, a pergunta que direcionou o estudo, se fez para responder: como ocorrem as experiências na Educação Infantil partindo dos

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho (RO). nporfiro28@gmail.com;
- 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho (RO). kelzinhamonteiro1674@gmail.com;
- 3 Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho (RO). carlos.vieira@unir.br;
- 4 Professora Doutora Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho (RO). edneia.machado@unir.br

aportes da Sociologia da Infância? Sendo que, o objetivo geral consistiu em analisar experiências ocorridas na Educação Infantil partindo dos aportes da Sociologia da Infância. Tão logo, utilizando-se da abordagem qualitativa, com objetivo descritivo, realizou-se uma ação participante com crianças na EMEI Laudicéia Maria Lisboa Monteiro no mês de maio do ano de 2024, para consubstanciar as narrativas em espaços construtores de experiências. Trata-se de um momento enriquecedor para o universo das pesquisas que são desenvolvidas com o respectivo objeto temático, além de ser um desafio propagar cientificamente as reflexões.

Palavras-chave: Infância, Criança, Sociologia, Experiência.

INTRODUÇÃO

As descrições realizadas neste estudo enfatizam um momento significativo de aprendizagem, em cumprimento aos processos ocorridos na Disciplina de Narrativas Infantis e Linguagens das Crianças na Educação Escolar, que promoveu discussões e reflexões acerca da Sociologia da Infância ao nortear a compreensão da criança em sua totalidade, especificamente nos aspectos cognitivos, intelectuais e socioemocionais. A disciplina elencada teve como objetivo promover reflexões por meio das discussões que abordam a Sociologia da Infância contextualizada com a importância das narrativas que são criadas em ambientes construtores de aprendizagem para a criança, visando compreender em suas falas os saberes que estão sendo fundamentados para sua cidadania.

Ademais, os aportes discutidos na respectiva disciplina levam aos pesquisadores que estão se debruçando em seus estudos, a pensar na verdadeira interface do processo formativo que consubstancia a identidade social da criança na infância, enquanto direito legitimado em todo território brasileiro.

Principalmente, quando se rebusca esse olhar o “outro”, no caso específico do atual estudo é feito pela criança aqui especificada como ser social de direito, uma vez que a historiografia retrata um cenário composto por assistencialismo, ou até mesmo sem a separação do universo adulto.

Ademais, essas mudanças graduais foram ocorrendo em detrimento da importância de mudar o cenário existente visto que desde a antiguidade mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo inclusive a duração da infância reduzida.

Nesse sentido, com o passar de alguns marcos, foi sendo avançada a maneira de ver a infância e a criança socialmente, uma vez que Ariès (1981) destaca que ocorreram mudanças significativas no tratamento da família em relação às crianças, que caracterizam as diferenças entre a família medieval e a família moderna, além do mais o sentimento da infância.

Ademais, essas mudanças graduais foram ocorrendo em detrimento da importância de mudar o cenário existente, visto que desde a antiguidade, mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo inclusive a duração da infância reduzida. Por volta do século XII era provável que não houvesse lugar para a infância, uma vez que na idade medieval a desconhecia (Ariès, 1978).

A compreensão da criança como um sujeito de direitos e protagonista na construção de sua identidade social é um tema amplamente discutido na Sociologia da Infância. Essa perspectiva ressalta a importância das interações sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento das crianças desde a primeira infância.

Segundo Corsaro (2011), as crianças não apenas absorvem a cultura ao seu redor, mas também contribuem ativamente para a sua reprodução e transformação, além disso, deve-se defender a importância de considerar a criança como um ator social, capaz de produzir e reproduzir cultura por meio de suas interações e narrativas. Ele afirma que as crianças não são apenas receptores passivos de influências adultas, mas também ativamente envolvidas na criação de suas próprias culturas de pares. Ao permitir que as crianças participem da construção de narrativas, os educadores possibilitam que elas expressem suas percepções e compreensões do mundo, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Além disso, Sarmiento (2005) reforça a ideia de que a infância deve ser vista como uma categoria social que não está separada da vida adulta, mas sim integrada a ela, de modo que as narrativas infantis representam formas autênticas de expressão e de construção de conhecimento. Ele argumenta que as crianças são agentes produtores de significados e que, ao permitir que elas participem ativamente nas narrativas, o processo educativo passa a reconhecer a diversidade de infâncias e respeitar a singularidade de cada criança.

Portanto, é essencial que a Educação Infantil ofereça um espaço onde as crianças possam ser protagonistas de suas próprias narrativas, como defendem Corsaro (2011), Sarmiento (2005), Oliveira-Formosinho (2007) e Marques (2017). O envolvimento ativo das crianças nas narrativas permite que elas expressem suas visões de mundo, negociem significados e desenvolvam suas habilidades comunicativas e sociais. Ao promover essa participação, os educadores estão contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

Oliveira-Formosinho (2007), por sua vez, destaca que a participação das crianças nas narrativas educativas não é apenas desejável, mas necessária para o desenvolvimento integral. Ao dar espaço para que as crianças criem e compartilhem suas próprias histórias, a educação infantil se torna um campo de aprendizagem mais colaborativo e interativo, onde a voz da criança é valorizada como uma fonte legítima de saber. Segundo ela, os ambientes educativos devem ser planejados de forma a permitir essa expressão ativa das crianças, pro-

movendo tanto a sua autonomia quanto a capacidade de se relacionar com o outro.

Nesse contexto, Marques (2017) acrescenta que a participação das crianças nas narrativas é um elemento central para a construção de suas identidades, ressaltando que as histórias que as crianças contam e ouvem são fundamentais para a formação de seu senso de pertencimento e para o desenvolvimento de suas competências sociais.

As narrativas são, portanto, uma forma de as crianças organizarem suas experiências e compreenderem o mundo ao seu redor, sendo essencial que elas sejam incentivadas a participar ativamente desse processo na educação infantil.

A utilização de narrativas na Educação Infantil tem se mostrado uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Bruner (2001, p. 44), as narrativas “desempenham um papel central no desenvolvimento cognitivo, pois ajudam as crianças a organizarem suas experiências e dar sentido ao mundo ao seu redor”. O autor defende que, ao participar de atividades narrativas, “as crianças não só exercitam suas habilidades linguísticas e comunicativas, mas também desenvolvem sua capacidade de pensar criticamente e de relacionar-se com os outros” (Bruner, 2001, p. 45). Assim, a prática de construir e compartilhar histórias é uma ferramenta poderosa para a construção de conhecimento e de identidade.

Além do aspecto cognitivo, as narrativas desempenham um papel importante no desenvolvimento socioemocional das crianças. Para Moura (2018), a contação e criação de histórias em ambientes educativos promovem o desenvolvimento da empatia e da cooperação, uma vez que “as crianças aprendem a se colocar no lugar do outro e a valorizar as diferentes perspectivas” (Moura, 2018, p. 67).

As narrativas possibilitam que as crianças lidem com seus sentimentos e emoções, oferecendo um espaço seguro para que elas explorem e expressem suas experiências de forma criativa. Dessa forma, trabalhar com narrativas na Educação Infantil permite que as crianças se reconheçam enquanto sujeitos e fortaleçam seus laços sociais.

Oliveira (2019, p.111) destaca ainda que “as narrativas são fundamentais para a construção da cultura infantil”. Ele argumenta que, ao contar e ouvir histórias, “as crianças não apenas aprendem sobre o mundo, mas também produzem e reproduzem suas próprias culturas” (Oliveira, 2019, p. 112).

Nesse processo, as crianças se apropriam de elementos da cultura adulta, ao mesmo tempo que criam suas próprias formas de expressão, constituindo um espaço de troca cultural entre gerações. Ao trabalhar com narrativas, os educadores promovem um ambiente que valoriza a diversidade e a pluralidade de infâncias, reconhecendo a criança como um ser ativo e criador no processo educativo.

Dessa forma, a infância deve ser vista como um fenômeno social que se constitui a partir das relações intergeracionais, refletindo a diversidade de contextos culturais e históricos nos quais as crianças estão inseridas.

Ariès (1981) argumenta que a concepção da infância passou por profundas transformações ao longo dos séculos, especialmente a partir do século XII, quando a criança começou a ser reconhecida como um ser distinto dos adultos, com necessidades e direitos específicos. Essas mudanças estão intimamente ligadas às transformações econômicas e sociais das sociedades ocidentais, que passaram a valorizar a infância como uma fase crucial para o desenvolvimento humano.

Outro aspecto central da Sociologia da Infância é a pluralidade das infâncias. Sarmiento (2005) destaca que não existe uma única forma de ser criança, mas sim “infâncias”, que variam conforme o contexto social, econômico e cultural. A partir dessa visão, é necessário considerar as diversas realidades vivenciadas pelas crianças, que se expressam de maneiras diferentes em suas narrativas e experiências.

A Educação Infantil, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado para a formação dessas identidades sociais. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), os ambientes educativos devem ser estruturados de maneira a respeitar e valorizar as vozes das crianças, possibilitando que elas expressem suas vivências e percepções do mundo ao seu redor. O papel do professor é fundamental nesse processo, atuando como mediador e facilitador das interações que promovem o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

As contribuições de autores como Sarmiento (2005) e Oliveira-Formosinho (2007) ampliam a compreensão de que a infância não é uma fase única e homogênea. Sarmiento defende a ideia de “infâncias plurais”, onde o contexto social, cultural e econômico das crianças influencia diretamente suas experiências e desenvolvimento. A noção de que a infância é uma construção social leva à percepção de que as crianças são participantes ativas de suas culturas, não apenas receptoras de ensinamentos dos adultos.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), o papel das narrativas é central no desenvolvimento da criança. As histórias que as crianças contam, ouvem e recriam são formas de elas expressarem e construírem suas identidades. Essas narrativas, criadas em ambientes como a escola e o lar, são ferramentas importantes para a formação da cidadania e para a inserção das crianças como sujeitos ativos em suas comunidades. Além disso, as narrativas ajudam as crianças a entenderem e interpretar o mundo à sua volta, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades sociais e cognitivas.

Nesse sentido, é fundamental que o ambiente educativo seja um espaço de acolhimento e promoção dessas narrativas. Ao incentivar as crianças a expressarem suas histórias e experiências, os educadores não apenas promovem o desenvolvimento da linguagem, mas também facilitam a construção de identidades sociais. Oliveira-Formosinho (2007) ressalta que o professor, como mediador, deve valorizar as vozes das crianças, proporcionando um ambiente rico em oportunidades de interação e aprendizagem.

Sendo assim, para contextualizar sobre as narrativas se inseriu alguns autores que possam delinear sobre a sociologia da infância dialogando com a experiência efetivada na EMEI Laudicéia Maria Lisboa Monteiro, em que possibilitou as pesquisadoras encontrarem respostas para algumas indagações organizadas na pergunta: como a sociologia da infância se faz presente nas experiências ocorridas na Educação Infantil? Enquanto o objetivo geral pautou-se em analisar experiências ocorridas na Educação Infantil partindo dos aportes da Sociologia da Infância.

Para tanto, estruturou-se momentos que referendaram uma significativa experiência que discorre das narrativas no ambiente escolar com espaços construtores de aprendizagem.

METODOLOGIA

A construção metodológica do relato de experiência se fez pela adoção da abordagem qualitativa, com objetivo descritivo através de uma base teórica feita por Kuhlmann Júnior (2001); Pinto & Sarmiento (1997); Sarmiento (2004; 2005); Corsaro (2011); Ariés (1978; 1981) e Oliveira-Formosinho (2007) que deram a sustentabilidade para a discussão.

Em relação ao campo empírico a pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Laudicéia Maria Lisboa Monteiro, localizada na

cidade de Porto Velho, pertencente à Rede Municipal de Ensino. Esta escola atende crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, em um contexto de inclusão social e diversidade cultural, fatores que tornam o ambiente ideal para o estudo das interações sociais na primeira infância a partir da perspectiva da Sociologia da Infância no dia 08 de maio de 2024.

A EMEI possui um projeto pedagógico que visa promover o desenvolvimento integral das crianças, com foco em práticas que incentivam a autonomia e a expressão por meio de narrativas e atividades lúdicas. O espaço físico é adaptado para estimular a participação ativa das crianças em atividades coletivas e em momentos de brincadeira, que são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

A atividade desenvolvida durante o estudo foi estruturada em um formato participativo, envolvendo as crianças de 5 anos em uma experiência que permitiu a observação de suas interações e narrativas. A atividade foi realizada em um período de três horas, no turno da tarde, com a participação de 20 crianças.

Para tanto, algumas etapas foram organizadas para o desenvolvimento da atividade proposta:

1. Início da atividade – apresentação da proposta: As crianças foram inicialmente reunidas em um espaço aberto da escola, onde a professora titular explicou o tema da atividade: “A sopa da imaginação”. O objetivo era que as crianças recriassem, por meio de narrativas e brincadeiras, os ingredientes de uma sopa imaginária, estimulando a criatividade e a cooperação entre os pares.
2. Organização dos grupos: As crianças foram divididas em pequenos grupos, onde cada uma tinha a oportunidade de propor ingredientes imaginários para a sopa. Este momento foi importante para observar a interação entre as crianças e as negociações que ocorriam durante a construção coletiva da narrativa.
3. Desenvolvimento da atividade: Cada grupo teve a oportunidade de compartilhar sua narrativa com os demais, explicando os ingredientes e como a “sopa” seria preparada. Durante esse processo, as pesquisadoras registraram as falas das crianças e suas interações, buscando identificar elementos de construção de identidade e socialização.
4. Encerramento – roda de conversa: Ao final da atividade, foi realizada uma roda de conversa para que as crianças pudessem refletir sobre

o que haviam aprendido e como se sentiram ao participar da atividade. Esse momento permitiu que as pesquisadoras coletassem dados qualitativos sobre a percepção das crianças acerca da importância da colaboração e do compartilhamento de ideias.

Foram utilizadas técnicas de observação participante, onde as pesquisadoras acompanharam a dinâmica das crianças sem interferir diretamente nas interações, garantindo que as narrativas e os comportamentos emergissem de forma natural. Os diálogos foram registrados em anotações de campo, com consentimento dos pais, respeitando os princípios éticos de pesquisa com crianças.

As pesquisadoras respeitando o uso de imagem e os princípios éticos realizou-se a participação com o acompanhamento da professora titular da turma, não realizando mudanças na ação já planejada na ação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A infância é ditada pelas condições sociais dos indivíduos em cada época. Assim, ao seguir a ideia de Kuhlmann Júnior cita o conceito sobre infância que foi sendo ampliado como uma condição do ser criança, devendo ser compreendida no contexto das relações sociais existentes em que:

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc., reconhecê-las como produtoras da história (2001, p. 31)

Outrossim, é salutar entender que o significado genérico da infância está diretamente ligado às transformações sociais, culturais e econômicas da sociedade de um determinado tempo e lugar, em detrimento dos sistemas de classes, das idades apresentadas que definem os status.

Tão logo, a infância deve ser compreendida como fenômeno social entendida como categoria estrutural (Sarmiento, 2005) que não elimina os efeitos de classe, gênero ou raça, mas se integra a eles. Para tanto, propõe o termo infâncias no plural para representar uma pluralização dos modos de ser criança, considerando as infâncias “uma categoria social do tipo geracional pela qual se

revelam as possibilidades e os constrangimentos de estrutura social” (Sarmiento, 2005, p. 363).

Dado ao exposto, do conceito posto pela infância, insere-se a ideia para inserção da compreensão do ser criança feita por Pinto & Sarmiento (1997, p. 17), em que:

Ser criança varia entre os tipos de sociedades, formas culturais, e formas de comunidade, que podem variar no interior da pátria, sendo que dentro de uma mesma família pode variar a estrutura social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

A afirmativa anterior, relembra o pensamento detalhado por Ariés (1978) que até o século XII, as crianças quase não apareciam nas representações iconográficas. Já no século XIII, o autor relata que as crianças passaram a ser mais representadas, e o sentimento atribuído às imagens ficou mais próximo do sentimento contemporâneo.

Em continuidade, na ótica de Ariès (1978) não significa negar a existência biológica das crianças, nem mesmo a falta de amor por elas, mas de considerar as transformações no modo como as pessoas, em especial, as famílias, passaram a ver as crianças e reconhecendo nelas a sua condição peculiar diferenciada do adulto.

Por conseguinte, no campo de definições Sarmiento de maneira individualizada comenta que as crianças começam ao receber um olhar como seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: “a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem, os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (2004, p. 10).

Outro conceito muito presente da concepção de criança é feita por Corsaro (2011, p. 94-95),

[...] as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...]. É particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente.

Com o passar dos anos a criança tornou-se um sujeito 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 sociedade produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Dessa forma, a Sociologia da Infância emerge como campo de estudos que questiona a concepção clássica de socialização (segundo a qual a criança é compreendida apenas como objeto do processo), e propõe a percepção da infância como construção social, componente estrutural da sociedade, apontando a criança como ator e sujeito produtor de cultura (Marques, 2017).

O conceito permite-nos distinguir as especificidades da infância em relação à idade adulta, e evidenciar sua permanência na sociedade, independentemente dos sujeitos que a compõem – as crianças crescem, mas a infância permanece na sociedade enquanto forma estrutural.

A partir dessa teoria, efetivou-se uma ação com observação participante no acompanhamento feito nas aulas na EMEI Laudicéia Maria Lisboa Monteiro, no qual as pesquisadoras fizeram todo o processo de execução das atividades propostas e colheram algumas falas que permitiram narrativas do momento realizado.

Os resultados obtidos durante a atividade “A sopa da imaginação” demonstraram a importância das narrativas infantis como ferramentas fundamentais para a construção de identidades sociais e culturais, conforme discutido por Corsaro (2011).

As interações entre as crianças revelaram que, mesmo em momentos lúdicos, elas estão envolvidas em processos de negociação e colaboração, elementos centrais no desenvolvimento de suas capacidades sociais. Conforme Corsaro (2011, p. 95) afirma, “as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, mas contribuem para a criação de uma cultura de pares”, e essa cultura de pares pôde ser claramente observada durante as interações narrativas.

Durante a atividade, foi possível perceber como as crianças construíam coletivamente suas narrativas, negociando os ingredientes imaginários da “sopa”, o que está em consonância com os estudos de Sarmiento (2005), que propõe a existência de “infâncias plurais”.

Nesse contexto, as diferentes experiências vividas pelas crianças em seus lares e comunidades influenciaram diretamente suas contribuições para a atividade, reforçando a ideia de que a infância é uma categoria social que varia conforme o contexto cultural e social de cada criança.

Outro ponto observado foi a capacidade das crianças de assumirem papéis ativos na construção de suas narrativas, uma característica destacada por Oliveira-Formosinho (2007), que discute a importância de proporcionar às crianças oportunidades de expressarem suas próprias histórias e perspectivas.

Ao serem encorajadas a compartilhar suas narrativas em grupo, as crianças da atividade desenvolveram suas habilidades de comunicação e socialização, além de exercitarem a autonomia e o pensamento crítico. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento da cidadania infantil, pois permitem que as crianças reconheçam suas vozes como legítimas dentro do espaço social da escola.

A observação participante permitiu também identificar como as crianças lidaram com os desafios da colaboração, algo que está alinhado às reflexões de Kuhlmann Jr. (2001) sobre a infância enquanto condição social. As interações observadas indicam que as crianças estão em constante aprendizado sobre os papéis sociais que devem desempenhar em seus grupos de pares, e atividades como a realizada proporcionam um campo fértil para esse desenvolvimento.

Ainda, as falas das crianças, ao final da atividade, revelaram uma forte identificação com o trabalho coletivo e o prazer de ver suas ideias sendo valorizadas no contexto do grupo. Esse resultado vai ao encontro das discussões de Corsaro (2011), que argumenta que as crianças participam ativamente da reprodução cultural, desenvolvendo sentidos próprios sobre as dinâmicas sociais que as cercam. A “sopa” criada coletivamente pelas crianças não foi apenas um exercício de imaginação, mas também um reflexo das trocas culturais e das interações sociais que as envolvem diariamente.

Portanto, os resultados sugerem que atividades baseadas em narrativas e colaboração não só promovem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, como também proporcionam um espaço para que elas exercitem e ampliem sua compreensão de si mesmas e do outro. Isso reforça a importância de criar ambientes educativos que valorizem a voz das crianças, como sugere Oliveira-Formosinho (2007), promovendo práticas pedagógicas que vão além da simples transmissão de conhecimento, mas que também estimulem a criatividade, a autonomia e o trabalho colaborativo.

Desse modo, foi uma tarde de muito ensino com as crianças, e observação da atuação profissional da professora que elabora espaços construtores de aprendizagem, ao possibilitar experiências concretas no espaço escolar, nortea-

dos por uma estrutura demonstrada pelas imagens a seguir, na sequência das etapas:

Figura 1 – Imagens – Experiência – EMEI Laudicéia Maria Lisboa Monteiro



Fonte: imagens das pesquisadoras (2024)

Ao chegarem no espaço destinado ao desenvolvimento das atividades, a primeira narrativa espontânea surgiu de uma das crianças, que afirmou com

entusiasmo: “*vamos, hoje irei fazer sopa*”. Esse comentário inicial trouxe à tona a relevância das interações infantis no ambiente escolar, onde a brincadeira e a imaginação se entrelaçam de forma natural.

A proposta da “sopa” não foi apenas um jogo de faz de conta, mas também o ponto de partida para que as crianças começassem a construir coletivamente suas narrativas, integrando-se ao contexto social ao qual pertencem. A partir dessa pequena afirmação, o grupo começou a organizar as ideias, delineando a atividade lúdica como um espaço de expressão individual e coletiva.

A organização dos cenários contou com a colaboração ativa das crianças, que, com orientação da professora e das pesquisadoras, se engajaram na tarefa de preparar os “ingredientes” imaginários para a sopa. Cada criança contribuiu de maneira singular, demonstrando a pluralidade de suas experiências e percepções do mundo.

Esse momento de criação foi essencial para observar como as crianças negociam papéis e ideias, o que, segundo Corsaro (2011), é uma característica fundamental da cultura de pares. A atividade, além de incentivar a imaginação, promoveu o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação e a escuta ativa entre os colegas.

No entanto, devido ao clima quente e úmido típico da região amazônica, foi possível perceber que algumas crianças demonstraram cansaço e acabaram não se envolvendo plenamente nas ações propostas. Esse fator ambiental, por mais simples que pareça, destaca a importância de considerar o contexto físico e cultural nas atividades pedagógicas.

Como ressaltado por Oliveira-Formosinho (2007), é essencial que os ambientes educativos sejam ajustados às necessidades das crianças, levando em conta fatores que podem influenciar seu comportamento e disposição durante o processo de aprendizagem. Ainda assim, mesmo diante desse obstáculo, o grupo continuou a interagir, adaptando-se ao ritmo da tarde.

As observações feitas durante esse período reforçam a ideia de que a criança é um ser social ativo, capaz de construir significado a partir das interações com o ambiente e com os colegas. Mesmo com as variações na participação, as crianças que permaneceram envolvidas na atividade demonstraram um grande senso de pertencimento ao grupo, intercalando suas narrativas com elementos da realidade local e da fantasia. A atividade, apesar de suas limitações momentâneas, cumpriu seu papel como um espaço de aprendizado, onde a criança pôde

brincar, experimentar e criar, enquanto construía sua identidade social em um contexto que valoriza a pluralidade de experiências.

Mesmo com o respectivo desafio, verifica-se que a criança precisa de estímulos para adquirir suas habilidades sociais, sendo assim, espaços diferenciados promove diversas experiências além da sala de aula. Participar deste momento, mesmo sendo um brevidade de tempo demonstra que ainda é importante uma ampliação de estudos neste universo da sociologia da infância para nortear o entendimento da criança enquanto ser social e cultural.

CONCLUSÃO

Ao chegar nas palavras finais deste relato de experiência verificamos muitas reflexões que foram ocorrendo, iniciadas primeiramente nos estudos da disciplina, posteriormente vivenciando na escola. Porém, os dois momentos trouxeram para as pesquisadoras a certeza da importância de ampliar os discursos epistemológicos envoltos a sociologia da infância.

Uma vez que, a pesquisa permitiu observar e analisar a importância das narrativas no contexto da Educação Infantil, evidenciando que as crianças não são apenas receptoras passivas de conhecimento, mas agentes ativos na construção de suas próprias histórias e identidades. Durante as atividades realizadas na EMEI Laudicéia Maria Lisboa Monteiro, as crianças demonstraram grande capacidade de colaboração, criatividade e imaginação, criando cenários e narrativas que refletiam tanto suas realidades locais quanto elementos do imaginário coletivo infantil.

Os resultados indicam que as narrativas possuem um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Através da construção coletiva de histórias, as crianças têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades comunicativas, sociais e emocionais. Elas aprendem a se expressar, a ouvir o outro e a trabalhar em conjunto, elementos cruciais para o desenvolvimento de competências necessárias para a vida em sociedade. Como demonstrado por Corsaro (2011), as crianças, ao criarem e compartilharem suas narrativas, estão não apenas reproduzindo a cultura, mas também contribuindo para a sua transformação.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa foi o papel do ambiente educativo como facilitador dessas narrativas. Ao proporcionar espaços e momentos em que as crianças podem interagir livremente e construir suas his-

tórias, os educadores promovem a autonomia infantil, valorizando suas vozes e suas perspectivas sobre o mundo.

Como discutido por Oliveira-Formosinho (2007), é fundamental que o ambiente escolar seja estruturado de maneira a permitir que as crianças sejam protagonistas de suas aprendizagens, reconhecendo nelas o potencial criativo e social.

Dessa forma, pensar as narrativas como parte integrante do processo educativo na Educação Infantil é não apenas uma estratégia pedagógica eficaz, mas também uma prática que valoriza o desenvolvimento integral da criança.

As narrativas não são apenas histórias contadas; elas são ferramentas poderosas para que as crianças construam e compreendam o mundo ao seu redor, criando sentido para suas vivências e promovendo a sua inserção na sociedade. Ao reconhecer a importância das narrativas, os educadores podem fomentar um ambiente mais inclusivo, onde a diversidade de experiências e a pluralidade de infâncias são respeitadas e valorizadas.

Em suma, este estudo reafirma a relevância de incluir práticas narrativas no cotidiano escolar da Educação Infantil, uma vez que elas contribuem significativamente para o desenvolvimento das crianças como seres sociais e culturais. A criação de espaços para a livre expressão e a construção de narrativas é essencial para a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de interagir de maneira colaborativa em uma sociedade plural e em constante mudança.

Por fim, destaca-se que a análise das narrativas infantis a partir da Sociologia da Infância permitiu ampliar nossa compreensão sobre o papel das crianças na construção de significados sociais. Através das interações com seus pares e com o ambiente, as crianças demonstraram que são mais do que objetos de socialização, elas são, de fato, sujeitos sociais que participam ativamente da cultura e da produção de sentidos.

Finaliza-se destacando que para as pesquisadoras, a experiência trouxe afirmação, mas novos horizontes para as futuras ações pela ciência a serem desenvolvidas no mestrado e no doutorado. A criança e a infância são palavras de relevância social e científica.

REFERÊNCIAS

ARIËS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARIËS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto- Alegre: Artmed, 2011.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MARQUES, S. C. **Narrativas na Infância: as crianças como produtoras de cultura**. São Paulo: Cortez, 2017.

MOURA, Ana Clara. **A Importância da Narrativa no Desenvolvimento Infantil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia da infância: diálogos entre Brasil e Portugal**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. **Narrativas Infantis e Cultura: a voz das crianças na educação**. São Paulo: Cortez, 2019.

PINTO, M. SARMENTO, M. J. (Coords.). **A infância como construção social**. Braga: Bezerra, 1997. p. 62-70.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 361 – 378. Disponível em: <https://doi:10.1590/S0101-73302005000200014>. Acesso em 10 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.012

RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESPAÇO DEMOCRÁTICO DA FALA

Fabiana Gomes Souza¹
João Carlos Lima Pereira²

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão em torno de rodas de conversa como ambientes de aprendizado dinâmicos e colaborativos, caracterizando-se como uma prática pedagógica essencial na educação infantil, é por meio dela que ocorre uma maior promoção do desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. O objetivo que moveu esta pesquisa foi o entendimento de como ocorre ou deve ocorrer o lugar de fala na infância por meio da promoção de rodas de conversa, caracterizando a importância do reconhecimento e valorização da voz e das perspectivas das crianças em seus diversos contextos sociais e educativos. A metodologia qualitativa tomada aqui se deu através do levantamento bibliográfico de produções recentes de pesquisadores da área, tais como ANJOS, C.I. 2023; GOBBI, M.A. 2024; leis e diretrizes sobre infância, pensadores já conhecidos da pedagogia como Piaget, Wallon, dentre outros, afim do entendimento das crianças como sujeitos ativos e de experiências, opiniões e saberes que merecem ser ouvidos e respeitados. O resultados obtidos demonstram o quanto é essencial que as rodas de conversa ocorram de forma cotidiana em sala de aula, além de ressaltar o papel do adulto mediador deste processo no seu ato de escuta, acolhimento e promoção destes ambientes que apoiam o desenvolvimento social das crianças e contribuem para seus futuros.

Palavras-chave: Infância, Roda de Conversa, Desenvolvimento Social.

1 Mestranda Em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal - AL, fabiana_gs@outlook.com ;

2 Pedagogo pela Universidade Pitágoras Unopar Anhaguera – carloslima.pc@hotmail.com ;

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação Básica, é a porta de entrada das crianças no ambiente escolar, sendo assim responsável pelo acolhimento às infâncias, pois é durante esses primeiros anos que ocorrem as descobertas mais significativas para as crianças, tanto de forma cognitiva quanto socioemocional. Assim, as experiências proporcionadas nesta fase são importantes para o desenvolvimento de habilidades básicas como a coordenação motora, o pensamento lógico e a linguagem oral. Além disso, essa fase também é essencial para o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e do prazer pela aprendizagem.

As rodas de conversa têm se tornado cada vez mais um recurso consolidado como práticas pedagógicas essenciais na educação infantil, isto porque, fazem parte da rotina diária de quase todas as instituições que ofertam essa modalidade de ensino. Por meio das rodas de conversa ocorre a promoção de um espaço seguro e colaborativo onde crianças têm a liberdade de expressar-se livremente expondo suas ideias, emoções e perspectivas em um ambiente democrático que é capaz de permitir que cada criança seja ouvida, e acolhida, conquistando assim um lugar de fala, o que contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a escuta ativa, o respeito mútuo e a confiança para se expressar em grupo (Anjos, 2023; Gobbi, 2024). Além disso, a prática das rodas de conversa se mostra alinhada com as diretrizes educacionais que reconhecem a criança como sujeito de direitos, incluindo o direito à expressar-se e participar, bem como defende o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Seguindo o viés da perspectiva teórica, as rodas de conversa são compreendidas à luz de pensadores bastante conhecidos na educação e na psicologia, tais como Piaget e Wallon. Piaget (1971) defende que a interação social é crucial para o desenvolvimento cognitivo, sendo o espaço das rodas um estímulo para o raciocínio lógico e a elaboração de ideias por meio da troca com os colegas. Wallon (2007), por sua vez, enfatiza a importância das interações sociais para o desenvolvimento emocional, sugerindo que a conversa em grupo contribui para a construção da identidade e o fortalecimento dos laços afetivos entre as crianças.

O objetivo central deste estudo foi investigar como as rodas de conversa contribuem para a promoção de um espaço democrático de fala e para

o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Busca-se, ainda, compreender como o lugar de fala da criança pode ser valorizado nesse contexto e de que maneira o papel do educador, enquanto mediador, facilita esse processo. Este objetivo se justifica pela necessidade de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade de pensamentos e emoções expressas pelas crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos e possuidores de saberes e experiências válidas (ECA, 1990).

Esta estudo foi realizado seguindo a perspectiva metodológica qualitativa, e fundamentada de forma bibliográfica levando em consideração as contribuição de pensadores muito conhecidos tais como Piaget e Wallon e fazendo uma relação com estudiosos contemporâneos, foram analisados estudos de Anjos (2023) e Gobbi (2024), o resultado foi o aprofundamento da compreensão sobre a prática das rodas de conversa e seus impactos no desenvolvimento infantil. Esse levantamento teórico possibilitou a construção de um eixo que embasa a discussão sobre a importância da promoção de um espaço democrático de fala para as crianças dentro das instituições de ensino.

É importante ressaltar que mesmo já sendo promovidas frequentemente nas salas de Educação Infantil, as rodas de conversas precisam ser vistas pelos adultos que as promovem como um espaço de fala e acolhimento das crianças e não apenas como parte da rotina a ser seguida de forma protocolada, sem objetivos e sem fundamentos. As discussões apontam que as rodas de conversa promovem um ambiente de inclusão e valorização da expressão infantil. Resultados obtidos pela análise bibliográfica mostram que, ao oferecer um espaço seguro para que as crianças se expressem, os educadores promovem não apenas o desenvolvimento da comunicação, mas também o fortalecimento dos vínculos interpessoais e a construção de uma autoestima positiva. Além disso, observa-se que o papel do mediador é essencial para que as rodas de conversa se tornem efetivas, sendo ele responsável por incentivar a escuta ativa, o respeito e a empatia entre os participantes.

METODOLOGIA

As rodas de conversa na Educação Infantil colaboram para a construção de um ambiente inclusivo que promove o bem-estar, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades por meio da linguagem oral. O apoio do adulto mediador, neste caso, o professor, também

é muito importante na acolhida dessas crianças e na promoção de práticas que favorecem o desenvolvimento saudável e a aprendizagem oral, cognitiva e efetiva que são despertadas nas rodas de conversa, contribuindo assim para uma base sólida para a construção de espaços que tornam as crianças sujeitos de direitos.

Levando em consideração todos esses benefícios apresentados até aqui, este artigo traz como objetivo reflexões acerca das rodas de conversa na educação infantil como um espaço democrático da fala para as crianças pertencentes a ela e da importância do papel da professor na posição de adulto que promove e media cotidianamente estes espaços. A compreensão de crianças como sujeitos de direitos e a eficaz conscientização das pessoas sobre a importância de reconhecê-las assim, afinal quando os profissionais que lidam diretamente com elas têm consciência de suas singularidades, tem consigo a chave para garantir um ambiente de ensino que seja inclusivo e responsivo às necessidades de todas as crianças.

Dito isto, espera-se que as colocações postas por meio dos levantamentos apresentados, tragam ao leitor clareza sobre o tema e contribuam para a realização de rodas de conversas mais objetivas e volta das para as necessidades das crianças participantes delas. A pesquisa segue a metodologia qualitativa tipo levantamento bibliográfico. De acordo com LAKATOS (2017):

A pesquisa bibliográfica é um procedimento metódico e criterioso para encontrar, identificar e analisar o material já publicado em uma determinada área do conhecimento. Tem por objetivo reunir as contribuições dos diversos autores sobre um problema, tema ou fenômeno, permitindo ao pesquisador uma compreensão mais ampla e fundamentada da questão a ser investigada. (LAKATOS, 2017).

Desta forma, a perspectiva metodológica aderida foi a qualitativa, de cunho bibliográfico por meio de estudos das contribuições dos pensadores Piaget e Wallon e consonância com pesquisas realizadas recentemente por pensadores e estudiosos da atualidade, foram analisados estudos de Anjos (2023) e Gobbi (2024). Os resultados obtidos não se esgotam com esta pesquisa, o mapeamento das perspectivas se torna suporte para a compreensão que se tem da promoção de espaços de fala para as crianças e da importâncias deles, assim, Ferreira (2002) nos diz que:

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 258).

RESUMO DE OBRAS ANALIZADAS – PERSPECTIVAS DOS PENSADORES

RESUMO DO LIVRO “O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A EDUCAÇÃO INFANTIL”, PRIMEIRA OBRA ANALIZADA - JEAN PIAGET

No livro *O Desenvolvimento Cognitivo e a Educação Infantil*, publicado em 1971 pela editora Martins Fontes, Jean Piaget explora os processos cognitivos na formação da inteligência infantil. Piaget, um dos mais influentes psicólogos do desenvolvimento do século XX, apresenta nesta obra uma análise detalhada dos estágios de desenvolvimento da criança, enfatizando que o aprendizado ocorre de forma ativa, à medida que a criança interage com o meio e constrói seu próprio conhecimento.

Piaget propõe que o desenvolvimento cognitivo infantil se dá por meio de estágios sucessivos e ordenados, que ocorrem em sequência e de forma universal, embora cada criança possa vivenciar esses estágios em ritmos próprios. Ele descreve quatro fases principais: o sensório-motor (0-2 anos), o pré-operatório (2-7 anos), o das operações concretas (7-11 anos) e o das operações formais (a partir dos 11 anos). Cada um desses estágios representa uma forma distinta de compreender e interagir com o mundo. No estágio sensório-motor, por exemplo, a criança aprende a explorar o ambiente com os sentidos e ações motoras, enquanto no pré-operatório, ela desenvolve a capacidade de simbolização e linguagem, embora ainda seja limitada por um pensamento egocêntrico.

O autor destaca que, para uma educação eficaz, é fundamental que o educador compreenda em qual estágio de desenvolvimento a criança se encontra, adequando as atividades e o ensino às suas capacidades cognitivas e necessidades. Piaget argumenta que as crianças não são “vasos vazios” a serem preenchidos com conhecimento, mas construtoras de seu próprio saber, em um processo que envolve a assimilação de novas informações e a acomodação de ideias previamente formadas. Assim, a prática pedagógica deve encorajar o

raciocínio lógico e o desenvolvimento da autonomia intelectual, permitindo que as crianças avancem naturalmente pelos diferentes estágios.

A obra de Piaget também explora o papel da interação social e do ambiente no desenvolvimento cognitivo, destacando que o contato com pares e com adultos facilita a troca de perspectivas e o refinamento do pensamento. Em *O Desenvolvimento Cognitivo e a Educação Infantil*, Piaget enfatiza a importância de um ambiente que promova desafios e estimule o pensamento independente, fatores que, segundo ele, são essenciais para o pleno desenvolvimento intelectual da criança.

RESUMO DO LIVRO “PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA”, SEGUNDA OBRA ANALIZADA – HENRI WALLON

A obra *Psicologia e Educação da Criança*, publicado em 2007, Henri Wallon oferece uma perspectiva abrangente sobre o desenvolvimento infantil, com ênfase na interdependência entre aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Wallon, diferencia-se de outros teóricos ao propor que a afetividade exerce um papel central no desenvolvimento cognitivo da criança, influenciando diretamente suas interações com o mundo e o processo de aprendizagem.

Para Wallon, o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e dialético, em que o ambiente social e as emoções se integram continuamente. Ele argumenta que a afetividade não é apenas um complemento ao desenvolvimento intelectual, mas sim uma força motriz fundamental. O autor identifica vários estágios do desenvolvimento, que incluem o estágio impulsivo-emocional, o sensorio-motor e projetivo, o personalista e o categorial. Cada fase representa uma forma específica de a criança interagir com o mundo, que envolve desde as primeiras manifestações emocionais até a construção da identidade e da capacidade de abstração.

No estágio impulsivo-emocional, por exemplo, Wallon descreve que as emoções desempenham um papel essencial na comunicação inicial da criança com o ambiente, sobretudo com figuras de apego, como pais e cuidadores. Já nos estágios posteriores, a criança começa a explorar o ambiente e a desenvolver uma identidade própria, passando a compreender e a organizar suas ações e pensamentos de forma mais autônoma. Wallon também destaca a importância da socialização para o desenvolvimento intelectual e emocional, argumentando

que as interações com pares e adultos proporcionam à criança a oportunidade de se identificar, comparar e ajustar seus comportamentos e ideias.

Psicologia e Educação da Criança enfatiza a importância de uma abordagem pedagógica que respeite a individualidade e o estágio de desenvolvimento de cada criança, integrando o ensino de forma a acolher tanto o aspecto afetivo quanto o intelectual. Para Wallon, um ambiente escolar acolhedor e estimulante é crucial para que a criança se sinta segura para expressar-se, aprender e construir vínculos sociais, promovendo, assim, um desenvolvimento integral.

RESUMO DO LIVRO “O LUGAR DE FALA NA INFÂNCIA: RECONHECENDO A VOZ DAS CRIANÇAS NOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS”, TERCEIRA OBRA ANALIZADA – GOBBI

Na obra *O Lugar de Fala na Infância: Reconhecendo a Voz das Crianças nos Contextos Educacionais*, publicado em 2024, M. A. Gobbi aborda a importância de considerar a voz das crianças nas práticas pedagógicas, defendendo que o reconhecimento de seu lugar de fala é fundamental para uma educação mais inclusiva e democrática. A autora examina como a participação ativa das crianças nas decisões e discussões educacionais contribui para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, além de fortalecer a sua autonomia e identidade.

Gobbi argumenta que, tradicionalmente, a infância é vista como uma fase em que a criança é apenas receptora de informações e orientações, sendo muitas vezes excluída dos processos decisórios que envolvem seu cotidiano escolar. No entanto, a autora destaca que as crianças possuem percepções valiosas sobre suas experiências e devem ser encorajadas a expressar suas opiniões e sentimentos. Segundo Gobbi, o ato de ouvir a criança e valorizar suas falas é um caminho para promover o respeito mútuo, a empatia e o fortalecimento da autoestima.

A obra apresenta diversos exemplos práticos e estudos de caso em que a inclusão da voz infantil em contextos educacionais trouxe resultados positivos, especialmente em termos de cooperação, resolução de conflitos e construção de vínculos afetivos. Gobbi enfatiza que as rodas de conversa e outras atividades de expressão, como contação de histórias e debates, são ferramentas poderosas para desenvolver habilidades socioemocionais, pois permitem que as crianças compartilhem suas perspectivas e se sintam parte ativa do ambiente escolar.

Ao longo do livro, a autora também destaca a importância do papel do educador em facilitar esses espaços de escuta e expressão, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de participar e se manifestar livremente. Para a autora, um ambiente escolar que valoriza a voz da criança contribui para a construção de cidadãos críticos e participativos, que compreendem o valor da diversidade de opiniões e do diálogo.

RESUMO DO LIVRO “PRÁTICA INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE RODAS DE CONVERSA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA”, QUARTA OBRA ANALIZADA – ANJOS

Na obra intitulada *Práticas Inclusivas na Educação Infantil: um Estudo sobre Rodas de Conversa e Mediação Pedagógica*, publicado em 2023 C. I. Anjos explora o papel das rodas de conversa e da mediação pedagógica como práticas inclusivas fundamentais para a educação infantil. O autor apresenta uma análise detalhada de como tais abordagens permitem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas crianças, ao mesmo tempo que promovem a inclusão e o respeito à diversidade dentro do ambiente escolar.

Anjos defende que a roda de conversa é uma ferramenta poderosa para criar um espaço seguro onde as crianças podem expressar suas ideias, compartilhar sentimentos e ouvir os colegas, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar acolhedora e colaborativa. O autor explica que, ao utilizar essa prática, os educadores incentivam o desenvolvimento da empatia e do respeito pelas diferenças, uma vez que as crianças passam a reconhecer e valorizar as experiências dos outros. Além disso, Anjos destaca que a mediação pedagógica realizada durante as rodas de conversa ajuda a guiar as crianças na resolução de conflitos e na compreensão de questões como a cooperação e a cidadania.

Ao longo do livro, Anjos apresenta diversos estudos de caso e exemplos práticos, demonstrando como as rodas de conversa, quando bem conduzidas, podem fortalecer o vínculo entre os educandos e com o educador, criando uma base para um aprendizado mais significativo e inclusivo. Ele ressalta que o papel do mediador é essencial para orientar as discussões, garantindo que todas as crianças tenham voz e que as interações sejam respeitadas e produtivas.

A obra também aborda os desafios e as estratégias para implementar essas práticas no cotidiano escolar, enfatizando que, para a inclusão ser efe-

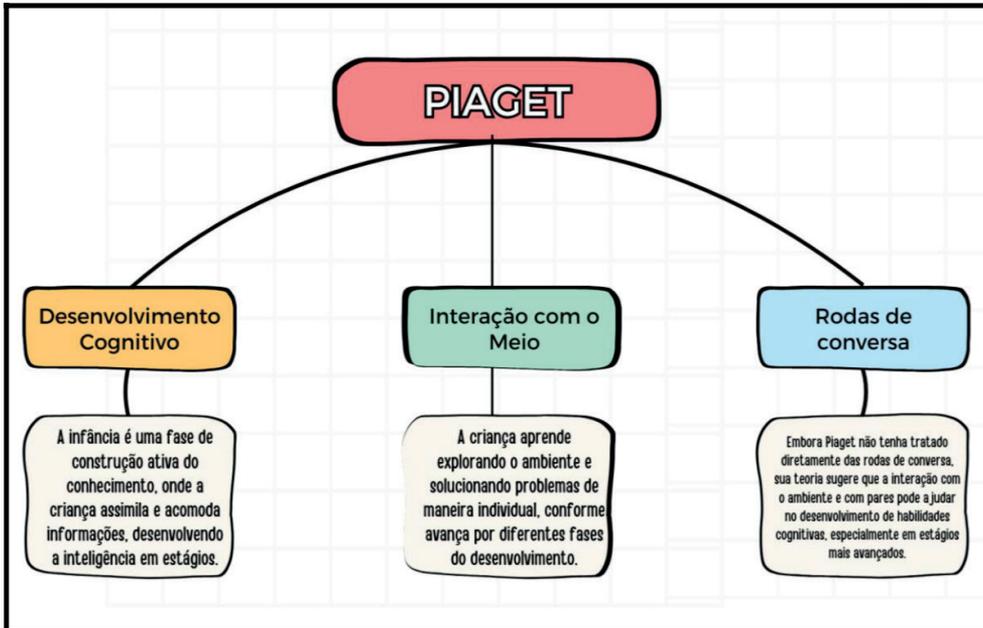
tiva, é necessário um compromisso coletivo de toda a equipe pedagógica em valorizar as diferentes perspectivas e experiências dos educandos. Anjos conclui que as rodas de conversa e a mediação pedagógica são mais do que simples atividades; elas constituem uma filosofia de ensino que visa formar crianças mais conscientes, respeitadas e engajadas socialmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A relevância das rodas de conversa também é apoiada por pesquisas contemporâneas que indicam o impacto positivo dessa prática no desenvolvimento social e emocional. Anjos (2023) destaca que o espaço da fala promovido pelas rodas é uma oportunidade para que as crianças sejam valorizadas em sua individualidade e expressão, facilitando o entendimento das diferenças e promovendo a empatia. Gobbi (2024) acrescenta que, além de fortalecer o diálogo, essa prática permite às crianças exercitar o protagonismo de suas próprias experiências, garantindo que suas vozes sejam respeitadas e reconhecidas nos contextos escolares.

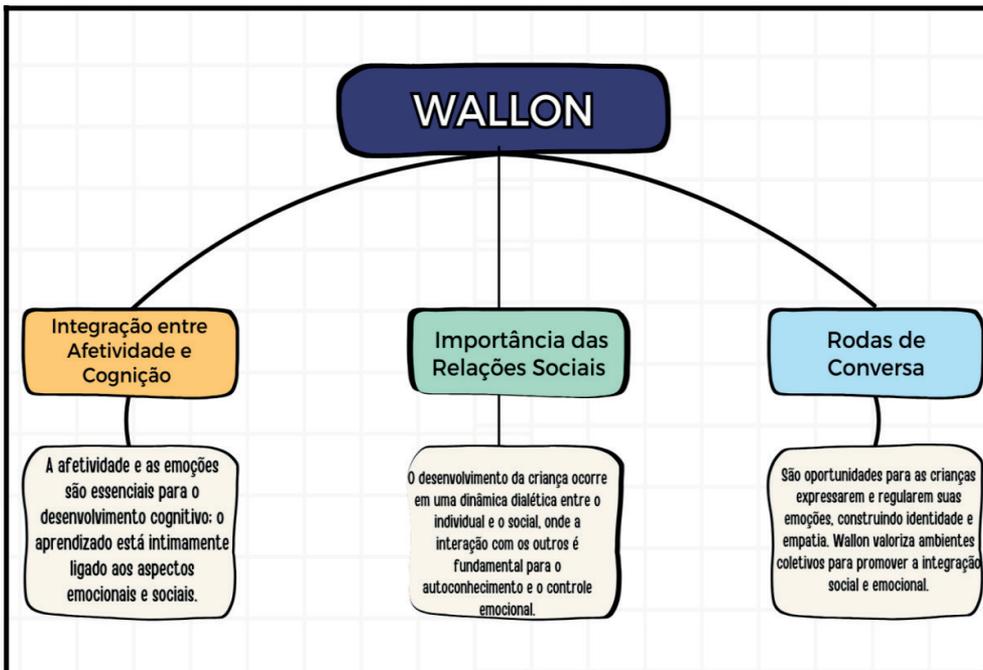
Para melhor compreensão dos conceitos abordados pelos autores, seguimos a análise destacando os pontos importantes defendidos por cada um deles, com a ajuda de mapas mentais e embora algumas perspectivas não casem com as outras, é possível notar a formação de uma linha do tempo que mostra a visão singular em um momento diferente, revelando como foi formada a concepção de infância, aprendizagens e interação com o meio ao longo dos anos, por isso a escolha dos quatro autores para essa pesquisa tornou-se importante. Assim, podemos analisar abaixo:

Imagem 1: Mapa Mental Baseado nas Pesquisas de Piaget



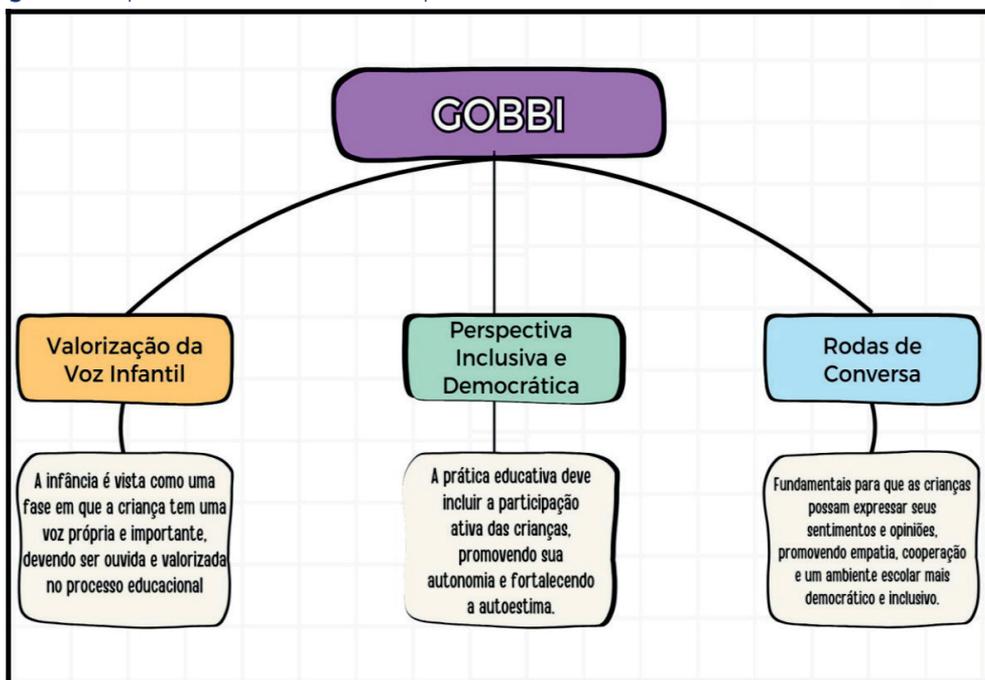
Fonte: Análise feita pelos autores da obra de Piaget (1971).

Imagem 2: Mapa Mental Baseado nas Pesquisas de Wallon



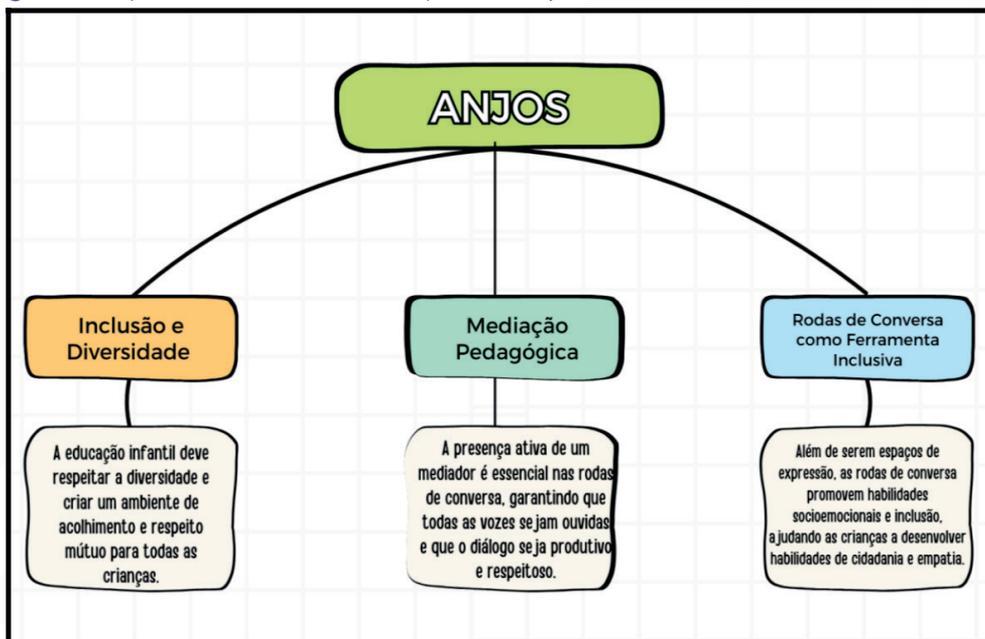
Fonte: Análise feita pelos autores da obra de Wallon (2007).

Imagem 3: Mapa Mental Baseado nas Pesquisas de Gobbi



Fonte: Análise feita pelos autores da obra de Gobbi (2024)

Imagem 4: Mapa Mental Baseado nas Pesquisas de Anjos



Fonte: Análise feita pelos autores da obra de Anjos (2023).

Ao refletirmos sobre as obras de Piaget (1971), Wallon (2007), Gobbi (2024) e Anjos (2023) nos é revelada uma evolução significativa na compreensão da infância e do papel das rodas de conversa na educação infantil, mostrando uma trajetória que passa do desenvolvimento cognitivo e emocional individual para uma perspectiva mais inclusiva e dialógica. Podemos notar na linha do tempo abaixo como se deu esse processo:

Imagem 5: Linha Do Tempo



FONTE: Análise feita pelos autores das obras de PIAGET (1971); WALLON (2007); GOBBI (2024) E ANJOS (2023).

Jean Piaget, apresenta uma visão de infância centrada no desenvolvimento cognitivo, destacando que a criança constrói o conhecimento por meio da interação ativa com o ambiente e de processos como assimilação e acomodação. Embora ele não tenha abordado especificamente as rodas de conversa, sua teoria valoriza o papel da interação social como facilitadora do desenvolvimento de habilidades cognitivas, principalmente nos estágios operacionais, no qual a criança é um sujeito ativo em seu aprendizado, mas essa participação ocorre em grande medida através da sua exploração individual e do confronto com os desafios próprios de cada estágio.

Henri Wallon, aprofunda a análise ao integrar a afetividade como um fator central do desenvolvimento, reconhecendo que as emoções e as relações interpessoais desempenham papéis fundamentais no processo de aprendizagem. Defende que o desenvolvimento infantil ocorre a partir de uma interação dialética entre aspectos emocionais e cognitivos, onde a socialização é essencial para a regulação emocional. Diferente de Piaget, Wallon valoriza as interações coletivas como ambientes férteis para o desenvolvimento integral da criança, onde práticas como as rodas de conversa poderiam servir para expressar e construir sua identidade afetiva. Nessa perspectiva, se abrem caminhos para que práticas educativas valorosas, como o diálogo e o acolhimento emocional, sejam integradas ao ambiente escolar.

A obra de M. A. Gobbi, avança essa discussão ao enfatizar a importância do lugar de fala das crianças, defendendo que sua voz deve ser não só ouvida, mas valorizada no processo educacional. Assim, as rodas de conversa são fundamentais para que as crianças possam expressar seus sentimentos, opiniões e experiências, fortalecendo sua autonomia e autoimagem. Sua abordagem reflete uma visão democrática e inclusiva, onde a infância é respeitada como uma fase de formação ativa de cidadania. Ao garantir que as crianças participem dos diálogos e das decisões sobre seu cotidiano escolar, propõe um modelo pedagógico onde a escuta ativa e o respeito à individualidade são bases para a formação de uma sociedade mais cooperativa e empática.

Por fim, C. I. Anjos, aprofunda o papel das rodas de conversa como prática inclusiva e transformadora. Anjos destaca que essas rodas promovem um ambiente de respeito à diversidade e de acolhimento das diferenças, sendo essenciais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Diferente das abordagens iniciais de Piaget e Wallon, que exploram os aspectos cognitivo e emocional em separado, Anjos vê as rodas de conversa como práticas inte-

gradas, nas quais o mediador pedagógico orienta o diálogo para que todas as crianças se sintam incluídas, ouvidas e valorizadas. Essa prática representa uma visão contemporânea de educação infantil, onde a inclusão e a mediação se tornam centrais para o desenvolvimento integral e a promoção de um ambiente escolar democrático e afetivo. A partir dessas discussões foi montado um quadro que nos mostra de forma resumida como foi se dando o abordado ao longo do tempo e no campo de visão de cada pensador/pesquisador aqui analisado, veja abaixo:

Tabela 1: abordagens defendidas por cada um dos pensadores/pesquisadores abordados

PENSADOR / PESQUISADOR	OBRA / ANO	ABORDAGEM DEFENDIDA
PIAGET	O Desenvolvimento Cognitivo e a Educação Infantil, de 1971.	A infância é vista como uma fase de desenvolvimento cognitivo ativo, onde a criança constrói conhecimento de forma individual e em estágios, enfatizando a interação com o ambiente.
WALLON	Psicologia e Educação da Criança, publicado de 2007.	O desenvolvimento infantil é um processo integrado entre afetividade e cognição, em que as relações sociais são fundamentais para o autoconhecimento e a regulação emocional.
GOBBI	O Lugar de Fala na Infância: Reconhecendo a Voz das Crianças nos Contextos Educacionais de 2024.	A voz da criança deve ser valorizada nos contextos educacionais, promovendo uma educação inclusiva e democrática que fortaleça a autonomia e a autoestima.
ANJOS	Práticas Inclusivas na Educação Infantil: um Estudo sobre Rodas de Conversa e Mediação Pedagógica de 2023.	As rodas de conversa, mediadas pedagogicamente, são práticas inclusivas essenciais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a promoção da cidadania infantil.

Fonte: Análise feita pelos autores das obras de PIAGET (1971); WALLON (2007); GOBBI (2024) E ANJOS (2023).

Assim, o conceito de infância e o papel das rodas de conversa evoluíram de uma visão centrada no desenvolvimento individual (como em Piaget), para uma concepção integradora que valoriza as interações afetivas e sociais (Wallon), chegando a um entendimento democrático e inclusivo que prioriza o reconhecimento da voz e da subjetividade das crianças (Gobbi e Anjos). Em síntese, essas obras revelam uma trajetória pedagógica que enriquece o espaço educacional, onde o diálogo e a mediação se tornaram fundamentais para a formação de crianças mais autônomas, empáticas e preparadas para a convivência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos mostrou que as rodas de conversa são uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, pois promovem um ambiente democrático e inclusivo, onde cada criança tem sua voz valorizada. A prática permite que as crianças exercitem a comunicação, desenvolvam habilidades socioemocionais e se tornem conscientes de suas próprias opiniões e das dos outros. Destaca-se, ainda, que o papel do educador como mediador e incentivador é fundamental para o sucesso das rodas de conversa, garantindo que este ambiente seja realmente acolhedor e formativo. Os quatro autores abordados nos trouxeram uma linha do tempo que foi capaz de mostrar como as crianças e a interação com o meio eram vistas e como o sociemocional foi ganhando espaço neste campo de visão, além disso, as pesquisas contemporâneas analisadas já trazem para os educadores a missão de fazer com esses espaços sejam de fatos lugares de promoção ao desenvolvimento emocional e de acolhimento às crianças como sujeitos de direito.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C. I.. **Práticas Inclusivas na Educação Infantil: um Estudo sobre Rodas de Conversa e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Editora XYZ, 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm > Acesso em: 02/10/2024.

FERREIRA, N. S. A. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 257, 2002.

GOBBI, M. A. **O Lugar de Fala na Infância: Reconhecendo a Voz das Crianças nos Contextos Educacionais**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2024.

PIAGET, J. **O Desenvolvimento Cognitivo e a Educação Infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Criança**. Lisboa: Editora 70, 2007.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.013

ANÁLISE DO LIVRO “O MENINO AZUL” DE CECÍLIA MEIRELES

Marly de Souza Carrasco Almeida¹

Raubete Araújo Souza²

Rochelly Alves do Monte³

RESUMO

A etapa de aprendizado da leitura é essencial para o crescimento cognitivo e social das crianças. A imersão em textos literários, como poemas, desempenha um papel fundamental nesse processo de alfabetização, não só aprimorando as habilidades linguísticas, mas também fomentando a compreensão crítica e sua apreciação estética. Este artigo propõe uma análise dos livros —O Menino Azul, de Cecília Meireles, para videntes e para crianças de baixa visão ou cegas, destacando sua utilidade no contexto da alfabetização, pois oferece acessibilidade de uma oportunidade única para entender a relação entre a imaginação e a linguagem escrita, descobrindo novas formas de expressão. A obra transcende sua estrutura poética, possibilitando vasto campo para análise e reflexão, especialmente no momento de aquisição da leitura e da escrita pela criança, explorando como, em tinta ou em braille, sua linguagem, imagens e temas podem ser relevantes neste período. O livro retrata a jornada imaginativa de um menino que vive suas aventuras dentro da própria mente. A cor azul, simbolizando a imaginação, a liberdade, a tranquilidade, em sua ambiguidade, até mesmo a insegurança, a tristeza, a melancolia por estar sozinho, é primordial na construção do imaginário do menino e na expressão de seus desejos e fantasias. A obra é caracterizada por sua linguagem simples e simbólica, que oferta inúmeras vantagens pedagógicas.

Palavras-chave: Poema, Literatura infantil, Alfabetização, Amizade, Acessibilidade.

1 Mestranda do Curso de Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, marlydesouzacarrascoalmeida@gmail.com ;

2 Mestranda do Curso de Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, raubete12@gmail.com ;

3 Mestranda do Curso de Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, rochelly.alves@educacao.fortaleza.ce.gov.br ;

INTRODUÇÃO

De acordo com a autora Angela Leite de Souza (2012 p.19), —a poesia é assim mesmo: um bichinho quase impossível de ser apanhado, que faz cócegas em nossa cabeça e ao mesmo tempo em nosso coração. Percebemos o quanto é difícil definir esse gênero textual, que tanto nos encanta, nos alegra e nos faz refletir, sempre trazendo termos de coisas abstratas ou concretas, auxiliando o ser humano em diferentes situações.

“O Menino Azul”, escrito por Cecília Meireles, é uma obra marcante da literatura infantil brasileira, que explora a imaginação e a sensibilidade da infância. Através da narrativa poética, Meireles convida os leitores a mergulharem em um mundo de fantasia, onde a cor azul simboliza não apenas a liberdade e a tranquilidade, mas também a melancolia e a solidão. A presente pesquisa propõe uma análise do poema, destacando sua linguagem, seus temas centrais e sua relevância no contexto da alfabetização e da acessibilidade.

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, contribuindo para a formação de leitores críticos e sensíveis, especialmente a poesia, facilita no processo de alfabetização, oferecendo um rico universo de experiências e conhecimentos para as crianças, de forma lúdica e sem interesses, assim como os contos e as narrativas, contribui também para a formação do leitor literário, estimulando a sensibilidade a cada leitura.

O uso de poemas na alfabetização é uma prática pedagógica rica e eficaz, pois permite que as crianças se familiarizem com a linguagem de maneira lúdica e criativa. A poesia, com seu ritmo, sonoridade e imagens evocativas, pode despertar o interesse dos alunos pelo universo das palavras e pela leitura.

Neste contexto, a obra “O Menino Azul”, de Cecília Meireles, se destaca por sua abordagem poética e simbólica, que não apenas encanta, mas também educa. Este estudo apresenta uma análise aprofundada dessa obra, explorando sua linguagem, seus temas centrais e sua relevância no contexto da alfabetização, especialmente em relação à inclusão de crianças com deficiência visual.

O principal objetivo desta pesquisa é investigar como “O Menino Azul” contribui para a alfabetização infantil, analisando os elementos que promovem a imaginação e a expressão das crianças, buscando, também, responder algumas questões, como: De que maneira a linguagem poética da obra estimula a imaginação e a compreensão crítica nas crianças? Quais são os principais temas

abordados na narrativa e como eles se relacionam com o desenvolvimento emocional e social dos leitores? Como a acessibilidade da obra, em sua versão adaptada, pode impactar o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual?

Segundo a Lei nº 10.753, do capítulo 1, que apresenta a Política Nacional do Livro, institui no Art.1º, a diretriz I —assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro; assim como na diretriz XII —assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura.

Tendo em vista que no Art. 2º da referida lei:

Art. 2º Considera-se livro, para efeitos desta Lei, a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento. (BRASIL, 2003).

Oportunizar a inclusão é uma questão de justiça social. Assegurando que crianças, jovens e adultos tenham a oportunidade de viver plenamente em comunidade e de apreciar tudo que é oferecido. É promovendo a acessibilidade que podemos permitir que pessoas cegas ou com baixa visão se envolvam ativamente, seja na educação, trabalho, cultura, esportes e lazer. A preparação do ambiente e o ato de proporcionar recursos acessíveis às pessoas com deficiência visual fazem com que elas se tornem mais autônomas, independentes em seus afazeres de rotina.

A educação inclusiva é uma abordagem pedagógica que busca assegurar que todos os estudantes, apesar de suas capacidades, origens ou necessidades especiais, possam acessar uma educação justa e de qualidade em qualquer ambiente que frequentem. Este conceito é essencial para a realização do quarto dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela ONU em 2015, como parte da Agenda 2030, o ODS 4, que tem como meta —assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.”

Em nosso país também temos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é a principal legislação que rege a inclusão. De acordo com ela é estabelecido diretrizes e normas que asseguram a promoção de condições de igualdade, para o exercício dos direitos e das liber-

dades fundamentais para pessoas com deficiência, que visão a inclusão social e a cidadania.

Através de uma análise detalhada do poema e de suas adaptações para diferentes públicos, o estudo explora o livro em tinta e o livro em braile que atendem a diferentes necessidades e preferências de leitores, trazendo a relação entre a linguagem poética e os processos de aprendizagem, considerando as especificidades de cada grupo que os aprecia.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa qualitativa aplicada neste estudo busca explorar como a literatura infantil pode contribuir para a alfabetização de crianças videntes, com baixa visão ou cegas, a partir da análise da obra —O Menino Azul, de Cecília Meireles, que por sua natureza exploratória, permite uma compreensão profunda e contextualizada das experiências dessas crianças, enfatizando a relação entre linguagem, imaginação e acessibilidade no processo de aprendizagem, visando examinar o impacto da literatura infantil na alfabetização dessas crianças. Tendo como proposta central, investigar como a interação com o texto literário, tanto em suas versões em tinta quanto em braile, pode enriquecer o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando análise de conteúdo para examinar os aspectos literários de “O Menino Azul”. Onde se concentrará na linguagem, nas imagens e nos temas presentes na obra, buscando entender como esses elementos se articulam para criar um espaço de aprendizado e descoberta. Serão considerados os contextos de leitura, tanto para crianças videntes quanto para aquelas com deficiência visual, destacando a importância da acessibilidade na literatura infantil.

Para descrever a metodologia de pesquisa qualitativa com base no resumo apresentado, pode-se estruturar a abordagem em torno de três pilares principais: a natureza exploratória da pesquisa, a análise do conteúdo literário e a inclusão de aspectos de acessibilidade e alfabetização.

Nesse caso, o estudo do livro —O Menino Azul, de Cecília Meireles, busca explorar como a obra literária pode contribuir para a alfabetização de crianças, tanto videntes quanto com baixa visão ou cegas, e o que pode sugerir em relação às experiências subjetivas e interpretativas dessas crianças ao interagirem com o texto e suas imagens. Neste estudo, o foco recai sobre a imersão

no poema “O Menino Azul”, que retrata a jornada imaginativa de um menino. A narrativa e os símbolos presentes na obra, especialmente a cor azul, serão analisados para entender sua relevância no processo de alfabetização. A cor azul, que simboliza a imaginação, a liberdade e a melancolia, oferece um terreno fértil para investigar como esses elementos influenciam a construção do imaginário infantil e a expressão de desejos e fantasias.

Esta investigação visa compreender fenômenos complexos em seus contextos naturais, analisando como a narrativa do poema e os símbolos presentes na obra (especialmente a cor azul, que simboliza a imaginação, liberdade e até mesmo melancolia) contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional no processo de alfabetização. O caráter exploratório da pesquisa permite uma observação das diferentes formas de leitura (em tinta ou em braile) e como essas modalidades afetam a compreensão e apreciação do texto.

Um aspecto fundamental da pesquisa qualitativa é a análise de conteúdo, que aqui será aplicada para estudar a estrutura poética, a linguagem, as imagens e os temas de “O Menino Azul”, que serão examinadas a fim de entender como esses elementos dialogam com a imaginação infantil e como auxiliam na aquisição da leitura e da escrita. A cor azul, por exemplo, será analisada não apenas como um símbolo estético, mas como um elemento que contribui para a construção do imaginário da criança. Permitindo uma abordagem interpretativa e simbólica, onde a intensidade semântica do texto literário e sua função pedagógica são exploradas em detalhes. A simplicidade e a profundidade da obra de Meireles proporcionam diversas possibilidades de interpretação, particularmente no contexto da educação infantil, onde a literatura pode servir como uma ponte entre o mundo da fantasia e a aprendizagem, e, ao descrever as aventuras imaginativas do menino, não só estimula a criatividade, mas também contribui com o desenvolvimento de aptidões linguísticas. Dentro desta perspectiva faremos uma análise rica e reflexiva sobre como a estrutura poética da obra pode ser utilizada como ferramenta pedagógica na aquisição da leitura e da escrita.

No ponto de vista de Palo e Oliveira (2006 p.8), destacam que a Pedagogia tem o importante papel de auxiliar na compreensão das crianças, considerando suas fases de desenvolvimento cognitivo. Mostrando que na literatura infantil, ao se utilizar de elementos concretos e próximos da vivência cotidiana da criança, facilita a transferência de conceitos abstratos e promove a aprendizagem. A imaginação da criança, alimentada pela ficção literária, torna-se uma ferramenta poderosa para a internalização de valores, comportamentos e crenças deseja-

dos na vida prática. Isso ocorre porque a narrativa literária cria uma ponte entre o imaginário e o real, permitindo que a criança associe situações fictícias a conceitos concretos, reforçando a verossimilhança e a aplicabilidade dessas ideias em seu cotidiano.

Através de uma linguagem simples e delicada, Meireles aborda temas como a natureza, a amizade, o sonho e a liberdade. O —menino azul que faz parte primeiramente da obra *Ou Isto ou Aquilo*, de 1964, voltado para o público infantil, pode ser interpretado como uma representação da pureza e da inocência das crianças, que veem o mundo de uma forma mágica e cheia de possibilidades. Porém analisamos o livro —O menino azul de 2013 em tinta e em braille, onde o poema é acompanhado de ilustrações que enriquecem ainda mais a experiência de leitura, tornando a obra visualmente atraente para o público jovem. Além da diversão e do lúdico, ela nos convida à reflexão sobre a vida, os sentimentos e as descobertas da infância.

A sensibilidade de Cecília Meireles e sua capacidade de capturar a essência da infância fazem de “O Menino Azul” uma leitura atemporal, que continua a encantar gerações. As estrofes são compostas por cinco versos, rimando os segundos com os quintos versos, formando uma métrica leve, que lembra uma melodia. Através de uma linguagem simples e delicada, Meireles aborda temas profundos como a imaginação, a liberdade e o desejo.

Análise da estrutura e do significado da primeira estrofe:

O MENINO QUER UM BURRINHO
PARA PASSEAR,
UM BURRINHO MANSO,
QUE NÃO CORRA NEM PULE,
MAS QUE SAIBA CONVERSAR.

Aqui, a criança expressa um desejo por algo simples: um burrinho. Mas não é qualquer burrinho, ele tem que ser manso e “saber conversar”, o que evoca o poder da imaginação infantil. O “conversar” remete ao companheirismo e à fantasia, onde animais ganham características humanas. O ritmo suave e a escolha de palavras reforçam o tom de inocência e ludicidade. A linguagem utilizada por Meireles é clara, acessível, ao mesmo tempo que complexa, e reflete o universo infantil. As metáforas que, à primeira vista, parecem simples, abrem caminho para interpretações mais profundas. Essa dualidade entre simplicidade e complexi-

dade é o que confere ao poema um caráter atemporal, permitindo que ele seja apreciado tanto por crianças quanto por adultos. O verbo “quer” é um ponto importante, pois denota o desejo direto da criança, algo muito comum no imaginário infantil. Esse desejo por algo específico, como “um burrinho”, já revela a conexão da criança com o mundo natural e, ao mesmo tempo, com o fantástico. O adjetivo “manso” qualifica o burrinho, mostrando que o menino deseja algo controlado, calmo e, em certo sentido, acolhedor. As ações que o burrinho não deve fazer (“não corra nem pule”) indicam que o menino procura por um companheiro que seja tranquilo, oposto à agitação usualmente associada aos animais. O uso dos verbos “saber conversar” é um detalhe essencial que revela o poder da imaginação. O desejo por um burrinho que “saiba conversar” transforma o animal em algo fantástico, uma figura mágica, conectada ao universo dos sonhos e da fantasia infantil. A vírgula após “passear” e “pule” fragmenta o ritmo dos versos, dando pausas e permitindo que cada desejo do menino seja expresso com clareza. Cada detalhe sobre o burrinho é separado cuidadosamente, de modo a refletir a maneira como as crianças constroem e descrevem suas fantasias, pouco a pouco. O ponto final, após “conversar”, encerra a estrofe de forma definitiva, marcando o fim de um desejo que, para o menino, parece possível e completo. A frase não fica aberta, e isso reforça a ideia de que, no mundo da imaginação infantil, esses desejos são concretos. Toda essa análise reflete como a imaginação infantil transforma o comum em extraordinário. A simplicidade da linguagem e a pontuação criam uma atmosfera de calma e gentileza, reforçando o caráter lúdico e fantasioso da estrofe.

Já na segunda estrofe temos:

O MENINO QUER UM BURRINHO
QUE SAIBA DIZER
O NOME DOS RIOS,
DAS MONTANHAS, DAS FLORES,
– DE TUDO O QUE APARECER.

Nesta estrofe, o uso de sons e repetições de estruturas gramaticais (nome dos rios, das montanhas, das flores) cria um ritmo harmônico e fluido. Mais uma vez, Cecília Meireles utiliza uma linguagem simples, acessível e apropriada para o universo infantil. O verbo “quer” continua presente, evidenciando o desejo do menino, que se desenvolve e se aprofunda em relação à primeira estrofe. Também, o menino deseja mais do que um burrinho que o acompanhe física-

mente. Aqui, vemos uma expansão no imaginário da criança, onde o burrinho se torna um guia no mundo natural. Ele se transforma em uma figura sábia, capaz de nomear os elementos da natureza e, portanto, de dar sentido e significado ao mundo ao redor. Ao citar rios, montanhas e flores, a criança abarca elementos grandiosos e pequenos da natureza, mostrando uma curiosidade vasta e não limitada pelo tamanho ou pela importância “prática” dessas coisas. As vírgulas neste trecho são usadas para separar os diferentes elementos (rios, montanhas, flores), quase como uma lista de coisas que o burrinho deve conhecer. Isso reforça a sensação de que o menino está construindo um catálogo mental daquilo que ele gostaria que o burrinho soubesse. O travessão, antes de “de tudo o que aparecer”, funciona como uma pausa enfática. Ele marca uma separação, destacando essa última parte como um complemento que amplia ainda mais o desejo do menino. O uso do travessão sugere que, além de rios, montanhas e flores, o burrinho deve conhecer “tudo o que aparecer”, ou seja, todo o mundo visível, ampliando ainda mais o desejo das descobertas pelo menino. Isso sugere que a curiosidade da criança é ilimitada, assim como sua imaginação.

Observando a terceira estrofe:

O MENINO QUER UM BURRINHO
QUE SAIBA INVENTAR
HISTÓRIAS BONITAS
COM PESSOAS E BICHOS
E COM BARQUINHOS NO MAR.

Nesta estrofe, o desejo do menino se torna ainda mais abstrato e criativo. Ele não quer apenas um burrinho que conheça o mundo, como na estrofe anterior, mas um burrinho que invente histórias. Isso eleva a imaginação para um novo nível, onde a criança não só deseja conhecer, mas também criar. Essa necessidade de “inventar” histórias revela o papel fundamental da fantasia no universo infantil, onde a criação de narrativas é uma forma de explorar e dar sentido ao mundo. O adjetivo —bonitas! reflete a estética, a emoção e a sensibilidade da criança, que busca beleza tanto nas histórias que ouve quanto nas que imagina. A escolha de personagens e elementos dentro das histórias (pessoas, bichos e barquinhos no mar) evidencia um mundo onde humanos, animais e aventuras marinhas coexistem. Eles sugerem temas de aventura, amizade, e talvez até exploração e liberdade, com “barquinhos no mar” permitindo a vastidão de possibilidades. Assim como nas estrofes anteriores, as vírgulas listam os

desejos do menino e o ponto final em “mar” dá um encerramento claro à estrofe, marcando o fim desse desejo, mas também sugerindo que o mundo imaginário não tem limites, com o “mar” sendo um símbolo de vastidão e mistério.

Na quarta estrofe percebemos:

E OS DOIS SAIRÃO PELO MUNDO
QUE É COMO UM JARDIM
APENAS MAIS LARGO
E TALVEZ MAIS COMPRIDO
E QUE NÃO TENHA FIM.

A linguagem continua simples e acessível, como nas estrofes anteriores. No entanto, essa estrofe traz uma imagem simbólica muito forte: o “mundo” sendo comparado a um “jardim”, o que transforma o universo em algo familiar, aconchegante e cultivado. A escolha de comparar o mundo com um “jardim” é bastante poética. Um jardim é um lugar organizado, onde a natureza é cultivada e apreciada. Ao ver o mundo dessa forma, o poema reforça a visão infantil de que o universo é um espaço acolhedor, cheio de beleza e de possibilidades. Essa metáfora também pode sugerir o senso de segurança que a criança sente ao explorar o mundo com seu burrinho, um companheiro confiável. As palavras “mais largo” e “mais comprido” aumentam as dimensões do jardim/mundo, indicando que o mundo infantil, ainda que conhecido, é muito maior do que se pode imaginar. A ideia de “talvez” deixa uma leve incerteza, sugerindo que o menino não conhece o tamanho exato do mundo, mas está disposto a explorá-lo. Isso é um reflexo do mistério e da aventura que a descoberta do mundo representa para as crianças. A última linha, “e que não tenha fim”, é uma conclusão que amplia ainda mais o conceito de mundo como jardim, elevando-o a algo infinito. O mundo das possibilidades, dos sonhos e das aventuras, não tem fim na visão do menino. Esse desejo de que o mundo seja interminável reflete a imaginação infantil, que não coloca limites na exploração e na fantasia. As vírgulas separam as comparações e as qualificações do jardim/mundo, criando uma sensação de pausa que leva o leitor a refletir sobre cada expansão do espaço. Isso reforça a ideia de um crescimento gradual na imaginação do menino. O ponto final em “fim” marca um paradoxo: enquanto o poema termina, a ideia de um mundo “sem fim” persiste. Isso sugere que, no universo da imaginação, o

fim nunca chega, e o menino e seu burrinho podem continuar explorando para sempre.

Encerrando o poema na quinta estrofe vemos:

(QUEM SOUBER DE UM BURRINHO DESSES,
PODE ESCREVER
PARA A RUA DAS CASAS,
NÚMERO DAS PORTAS,
AO MENINO AZUL QUE NÃO SABE LER.)

Essa estrofe é diferente das anteriores, pois traz uma interrupção na narrativa mágica e introspectiva, introduzindo uma espécie de “convite” ao leitor. A mudança é sutil, mas importante, sinalizada pelo uso de parênteses, como se essa parte fosse uma reflexão ou um adendo à história principal. O tom é mais direto, quase como um pedido ao leitor, sugerindo uma interação com o mundo exterior. “Quem souber de um burrinho desses”, esta frase sugere que o burrinho descrito nas estrofes anteriores é algo raro e especial. Ao invés de ser apenas um desejo abstrato, o burrinho agora é retratado como uma figura real, que talvez exista em algum lugar e que alguém possa encontrar. O “desses” faz referência ao burrinho idealizado nas estrofes anteriores, reforçando a singularidade e a magia desse companheiro tão especial. O uso de “pode escrever” é uma forma de comunicação tradicional, conectando a fantasia com o mundo real. Aqui, a ideia de escrever uma carta para o menino azul remete à infância e à forma como as crianças, em seu imaginário, acreditam que seus desejos podem ser comunicados ao universo. É uma maneira de trazer a imaginação para a realidade. “Rua das Casas, Número das Portas”, estes termos são vagos, sem um endereço concreto, reforçando o caráter fantástico do poema. Ao não especificar uma localização exata, Cecília Meireles cria um espaço simbólico, onde as coisas não precisam ser definidas com precisão. A “Rua das Casas” e o “Número das Portas” são universais, representando qualquer lugar, qualquer casa — uma forma de dizer que o “Menino Azul” pode estar em qualquer parte, como um símbolo do próprio desejo infantil. “Menino Azul que não sabe ler”, a escolha de descrever o menino como “azul” dá a ele uma cor simbólica, reforçando a ideia de que ele é uma figura mágica, talvez onírica (sonho). O azul é frequentemente associado ao céu, à serenidade e à imaginação, dando ao menino uma aura quase etérea. Além disso, o fato de ele “não saber ler” coloca-o em uma posição de dependência, simbolizando a inocência e a vulnerabilidade da

infância. Isso também remete à simplicidade da criança, que, embora não saiba ler, tem um desejo profundo e genuíno, reforçando a pureza de sua busca pelo burrinho. A utilização de parênteses sugere que esta estrofe é um comentário à parte, como se fosse uma nota ou um pedido direto ao leitor. Isso a distingue do resto do poema, marcando-a como uma espécie de encerramento, mas com uma abertura para a participação do leitor. As vírgulas, como nas estrofes anteriores, ajudam a dividir as informações e a dar um ritmo pausado, sugerindo que a descrição é detalhada e cuidadosa. Nesta última estrofe, o poema deixa de ser apenas uma descrição dos desejos do menino e se transforma em um pedido aberto: se alguém souber de um burrinho desses, escreva para o Menino Azul. Essa interação cria um senso de continuidade, onde o poema não termina realmente, mas se estende para além de suas palavras, na esperança de que o burrinho idealizado possa ser encontrado.

Meireles, como sempre, consegue expressar, com uma linguagem simples, o vasto universo interior das crianças, criando uma conexão emocional e lúdica com os leitores de todas as idades.

O uso de poemas na alfabetização é uma prática pedagógica rica e eficaz, pois permite que as crianças se familiarizem com a linguagem de maneira lúdica e criativa. A poesia, com seu ritmo, sonoridade e imagens evocativas, pode despertar o interesse dos alunos pelo universo das palavras e pela leitura. Desta forma podemos trabalhar ainda mais algumas questões.

Quanto à estimulação da linguagem, os poemas apresentam uma variedade de vocabulário, rimas e sonoridades que ajudam as crianças a desenvolverem a consciência fonológica, um aspecto fundamental na alfabetização. A repetição e a musicalidade dos versos tornam mais fácil a memorização e a pronúncia correta das palavras.

Outro ponto é o desenvolvimento da criatividade, da compreensão e interpretação. Ao interpretar poemas, as crianças são convidadas a refletir sobre os significados, criar suas próprias rimas e até mesmo compor seus poemas, promovendo a autonomia na criação textual e isso incentiva a imaginação e a expressão pessoal. A leitura de poesias estimula a compreensão de diferentes formas e as crianças aprendem a extrair significados, a associar ideias e a entender que a linguagem pode ser utilizada de diversas maneiras.

Mais uma questão fundamental é a aproximação cultural. A poesia é uma forma de arte que pode conectar as crianças a diferentes culturas e tradições. Por

meio de poemas de diversos autores, os alunos têm a oportunidade de explorar temas variados, o que enriquece seu conhecimento cultural e social.

No que diz respeito à integração de conteúdo, a poesia pode ser utilizada para trabalhar temáticas de outras disciplinas, como ciências, história e matemática, tornando a aprendizagem mais contextualizada, integrada e significativa.

Em relação à motivação e engajamento, a natureza lúdica, divertida e muitas vezes humorística da poesia pode aumentar o engajamento dos alunos. As atividades com poemas, como dramatizações, recitais e ilustrações, tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e prazeroso.

Em suma, a utilização de poemas na alfabetização não apenas favorece o aprendizado das habilidades de leitura e escrita, mas também promove o amor pela literatura e a apreciação da arte da palavra. Ao incorporar a poesia no cotidiano escolar, educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo para seus alunos.

O poema “O Menino Azul” de Cecília Meireles foi transformado em livro e transcrito em braile, pela Fundação Dorina Nowill, uma importante iniciativa para tornar a obra disponível para as crianças com deficiência visual, incluindo aquelas com baixa visão ou cegas. Essa adaptação abre espaço para discussões mais amplas sobre a importância da inclusão e da acessibilidade na literatura infantil e o papel que os livros em braile desempenham no desenvolvimento cognitivo e emocional dessas crianças.

O livro em tinta e o livro em braile são dois formatos de leitura que atendem a diferentes necessidades e preferências de leitores. No formato tradicional de livros, impresso em papel com texto visível. Ele é amplamente utilizado por pessoas que não têm dificuldades visuais. Os livros em tinta podem variar em estilo, tamanho e gênero, oferecendo uma grande variedade de opções para todos os tipos de leitores. De antemão, o livro em braile é projetado especificamente para pessoas com deficiência visual, sejam elas cegas ou com baixa visão. O braile é um sistema de escrita tátil que usa uma combinação de pontos em relevo para representar letras e números. Os livros em braile permitem que leitores cegos ou com baixa visão acessem o conteúdo literário e informativo, proporcionando autonomia e inclusão. Ambos os formatos têm seu valor e importância, e a escolha entre um e outro depende das necessidades individuais do leitor. A diversidade na forma como os livros são apresentados enriquece o mundo da leitura, tornando-o mais acessível para todos.

Portanto, além da natureza exploratória e análise de conteúdo, o estudo da obra também foca em aspectos de acessibilidade, explorando a versão do livro para crianças com deficiência visual (baixa visão ou cegas), tendo como objetivo investigar a eficácia do braile na transcrição acessível, também entender como essas crianças interagem com o texto e como a acessibilidade impacta sua aprendizagem. No caso, a transcrição do texto em braile possibilita que o poema seja lido pelo toque, permitindo uma experiência direta com a obra. Para as crianças cegas, o braile é a principal forma de alfabetização e inserção no mundo da leitura, proporcionando não apenas acesso ao conteúdo, mas também fomentando o desenvolvimento de habilidades de linguagem e imaginação, fundamentais na infância. Para crianças com baixa visão, é comum que os livros venham com recursos adicionais, como letras ampliadas e alto contraste de cores entre o fundo e o texto. Isso facilita a leitura visual, permitindo que, com um mínimo de visão, a criança possa ler o texto com maior conforto e menos esforço. Essas adaptações garantem que a obra também seja acessível a quem tem diferentes graus de deficiência visual. As imagens são feitas em relevo, para que possam ser tocadas e percebidas pelas mãos das crianças cegas. A adaptação das ilustrações é de grande valia para que a criança possa ter uma experiência sensorial mais rica e aproximada do que seria uma leitura visual. No entanto, essas imagens não são apenas reproduzidas visualmente; elas são recriadas de modo a serem interpretáveis pelo toque. Isso requer um cuidado especial na seleção dos detalhes mais importantes que podem ser percebidos de forma tátil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa revelaram que a linguagem poética de Cecília Meireles não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também serve como um poderoso instrumento de aprendizado. A análise dos temas centrais, como a imaginação, a solidão e a busca por pertencimento, indicou que esses elementos são essenciais para o desenvolvimento emocional das crianças. As discussões enfatizaram que a obra oferece uma oportunidade única para que os leitores se conectem com suas próprias experiências emocionais, estimulando a criatividade e a autoexpressão.

Ademais, a pesquisa destacou a importância da transcrição e das adaptações acessíveis do livro para crianças com deficiência visual. A análise das versões

em braille e outras formas acessíveis demonstrou que, quando bem implementadas, essas adaptações não apenas facilitam o acesso à leitura, mas também promovem a inclusão e a valorização da diversidade no ambiente literário. Os resultados sugerem que a literatura, quando adaptada de forma adequada, pode desempenhar um papel fundamental na formação de leitores conscientes e críticos, independentemente de suas habilidades.

A linguagem de “O Menino Azul” é simples e poética, porém complexa em sua profundidade, porque, ao mesmo tempo em que utiliza imagens e palavras acessíveis ao universo infantil, carrega significados que transcendem a literalidade, pela intensidade dos temas abordados – como a busca por conhecimento, amizade, imaginação e o desejo de explorar um mundo infinito – que trazem riqueza de interpretações, característica marcante da escrita de Meireles. A autora utiliza uma rica simbologia que instiga a imaginação das crianças. A repetição de elementos e a musicalidade dos versos não apenas facilitam a leitura, mas também promovem uma conexão afetiva entre o texto e o leitor. A simplicidade da linguagem, ao mesmo tempo que é acessível, permite que os leitores mais jovens compreendam conceitos complexos, tornando-se uma ferramenta pedagógica eficaz no processo de alfabetização.

Entre os temas abordados na obra, destaca-se a relação entre a imaginação e a realidade. O menino azul vive aventuras em sua mente, refletindo a importância da imaginação no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. A cor azul, que permeia toda a narrativa, serve como um símbolo que representa tanto a liberdade quanto a vulnerabilidade emocional. A obra também aborda a amizade, a solidão e a busca por pertencimento, questões universais que ressoam com crianças de diferentes idades e contextos.

A análise de “O Menino Azul” revela sua importância não apenas como obra literária, mas também como recurso educativo. A imersão em textos poéticos como este estimula a criatividade e a expressão pessoal, fundamentais para o processo de alfabetização. A obra promove a leitura crítica e a apreciação estética, permitindo que as crianças desenvolvam uma relação mais rica e significativa com a linguagem escrita.

Este estudo é relevante por contribuir para a compreensão do papel da literatura na formação da leitura e da escrita, além de promover a discussão sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais no universo literário. Ao analisar “O Menino Azul”, a pesquisa não apenas celebra a obra de Meireles,

mas também oferece subsídios para educadores e profissionais da área de inclusão, buscando formas de tornar a literatura acessível a todos e todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de “O Menino Azul” de Cecília Meireles revela uma obra que transcende as barreiras da literatura infantil. Através de sua linguagem poética, a obra estimula a imaginação, promove a alfabetização e destaca a importância da acessibilidade na literatura. “O Menino Azul” é, assim, não apenas uma leitura prazerosa, mas também um recurso pedagógico valioso que contribui para o desenvolvimento integral da criança, incentivando-a a explorar o vasto universo da literatura e da expressão artística.

A análise de “O Menino Azul” é uma oportunidade de refletir sobre a importância da literatura infantil como ferramenta de alfabetização e inclusão. Ao abordar a imaginação, a linguagem e a acessibilidade, esta pesquisa busca iluminar caminhos que possibilitem a todos os leitores explorar e se encantar com o universo da literatura, promovendo uma educação mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.753, 30 de outubro de 2003. **Institui a Política Nacional do Livro**. Brasília, DF: Disponível <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.753.htm> Acesso em em: 11 jun.2004.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm> Acesso em 18 jun.2024.

BRASIL. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Brasília, DF: Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>> Acesso em 18 jun.2024.

CUNHA, Leo. **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá, 2012. 152p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 30ª Edição, 1996.

MEIRELES, Cecília. **Literatura comentada - Cecília Meireles**. 1. ed. São Paulo: Abril Educação, 1982.

_____. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 1984.

_____. **Ou isto ou aquilo**. 7. ed. São Paulo: Global, 2012.

_____. **O menino azul**. São Paulo, Global, 3ª ed. 2013.

PALO, Maria José. **Literatura Infantil: voz de criança**. 4ª ed. – São Paulo: Ática, 2006.

VYGOTSKY, L. S. A. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Ensaio de Psicologia. Lisboa, Dinalivro, 2012.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.014

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR UM DIREITO NECESSÁRIO EM ANGOLA

Ilda da Costa Francisco¹

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a Educação Pré-escolar enquanto oferta pública em Angola, no pressuposto da ação do Estado com a implementação e funcionamento de Creches, Jardins de infância, Centros infantis e Centros de educação comunitária descritos na Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino como instituições destinadas às crianças a partir dos três meses aos cinco anos de idade. A pesquisa baseada em leis, decretos e bibliografias que tratam sobre o direito da criança e sobre a Educação Pré-escolar, embasada na Teoria Histórico-Cultural evidenciou que as conquistas legislativas no atual contexto demandam a realização da Educação Pré-escolar. Para isso, deverá o Estado, enquanto responsável pela implementação de políticas públicas garantir o funcionamento das instituições que respondem pela educação na primeira fase do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar. Direito. Angola.

1 Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, ildacosta23@hotmail.com;

INTRODUÇÃO

Desde 1975 que o campo educacional angolano tenciona as suas próprias fundamentações. De certo, isto impõe seus processos, embates e acomodações, muitas das quais, embarcam na dinamização ocasionada a economia, política e cultura. A respeito disto, na atual Constituição da República de Angola (ACRA) é notório observar estas dinamizações, inicialmente, justificadas pelos antecedentes histórico e político em defesa da soberania nacional e integridade do país. Em seguida, pela reafirmação dos valores fundamentados com a alcance da independência que segundo a mesma, consiste na partilha de normas e princípios como fator de desenvolvimento da sociedade. (Angola, 2010). Certamente, estes fundamentos são determinados por ações ou tarefas do Estado, designadas de políticas públicas que tem como finalidade, promover todos os direitos previstos na lei. Com base no exposto, centramos a Educação Pré-escolar pública ofertada na fase inicial da formação humana que, nos termos da lei sobre a Educação em Angola se realiza em Creches, Jardins de Infância, Centros Infantis Comunitário e Centros de Educação Comunitária a partir dos três meses aos cinco anos de idade.

O principal respaldo nesta abordagem consiste em pensarmos, como esta oferta educativa não obrigatória deve se constituir em um direito necessário, face ao contexto emergente das famílias que buscam espaços especializados para os seus filhos, de igual modo, para as crianças que necessitam de espaços apropriados para a sua socialização.

Para isso, nos baseamos em leis, decretos e bibliografias que tratam sobre o direito da criança, e sobre a Educação Pré-escolar para desenvolver a nossa abordagem em três momentos. No primeiro momento, trataremos sobre os Direitos humanos e o direito da criança em Angola, destacando o papel do Estado na promoção dos mesmos através de políticas públicas. No segundo momento, nos debruçamos em torno do Sistema de Educação e Ensino, uma atenção especial ao Subsistema da Educação Pré-escolar enquanto oferta formativa pública. No terceiro e último momento, elencamos, a partir das leis e bibliografias aspectos relacionados a materialização da Educação Pré-escolar, no embasamento da Teoria Histórico-Cultural.

DIREITOS HUMANOS E O DIREITO DA CRIANÇA EM ANGOLA

A história ligada ao direito é de compreensão nos princípios fundamentais que, segundo Dornelles (2005) é de retrato nos direitos humanos, e a sua definição mais simples seria a força legal.

Sob este olhar, Dornelles (2005) nos convida a repensar os direitos humanos, e a sua importância na prossecução das demais leis enquanto fato histórico e filosófico, construídos “nos primórdios da civilização humana”. (Dornelles, 2002, p.124).

Para o autor, a necessidade de que os sistemas reconhecessem a proteção dos valores humanos demarca para as sociedades, o desenvolvimento de postulados que determinou a,

passagem do século XV para os séculos XVI e XVII que surgiram as condições objetivas e subjetivas que possibilitaram a modificação do conhecimento, com o desenvolvimento de novos paradigmas socioculturais, éticos, estéticos, que se expressaram através do Renascimento e da Reforma protestantes, onde a valorização do indivíduo e o desenvolvimento da noção de livre abriu o caminho para a posterior constituição do modelo jusnaturalista moderno. (Dornelles, 2005, p. 125).

Estes paradigmas, no entender de Dornelles (2005) constituiu a noção de indivíduo-pessoa humana, valorizada no ordenamento social evidenciando o “projeto civilizatório da modernidade, que tem como principais elementos fundantes os conceitos de universalidade, individualidade e autonomia, [...] matriz civilizatória que se constituiu a referência-valor dos direitos fundamentais dos seres humanos”. (Dornelles, 2005, p. 125).

Com isto nasce o projeto responsável pelas aberturas dos direitos humanos e os direitos fundamentais que surgiram na França no século XVIII, cuja formação jurídica se deu no século no XIX, e a partir de então, toda a sua construção se desenvolveu com base nas rupturas já existentes que procurava se instituir em virtude das lutas sociais.

Na ótica de Dornelles (2005), todo este cenário marca ampliação dos conteúdos ligados aos direitos, e conseqüentemente acendeu as transformações políticas e econômicas descritas como ganhos importantes para a humanidade naquela época.

Em relação a Angola, a instituição dos direitos humanos não foi diferente de outras sociedades, sendo que a sua instauração resulta das rupturas ocasionadas pelos movimentos revolucionários face ao regime colonial português, o que relaciona a história e a política às grandes transformações de ocorrência mundial.

Portanto, após a ruptura colonial Angola torna-se um Estado independente em 1975, e no ano seguinte, isto em 1976, a mesma República de Angola se filiou a Organização das Nações Unidas (ONU), mundialmente conhecida por preservar a paz, a segurança mundial, o respeito, à liberdade individual e os direitos humanos, estabelecendo novo paradigma voltado a democracia, liberdade e a não exploração do homem pelo homem. (Angola, 1975).

A ONU, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pontua no seu caráter universal a abrangência dos direitos a qualquer cidadão. Nesta lógica, direcionamos a correspondência nos direitos das crianças, mundialmente fundamentadas pela Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, ratificada por Angola em 1990.

Segundo descreve a Convenção, a criança é todo ser humano menor de 18 anos, salvo se, lhe for aplicado nos termos da lei atingir a maioridade mais cedo. Nesta mesma Convenção, a família lhe é atribuída a responsabilidade de garantir um ambiente harmonioso para a criança, considerando,

[a] família, elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e a assistência necessárias para desempenhar plenamente o seu papel na comunidade. Reconhecendo que a criança, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão. (Angola, 2018, p. 3).

Dada a responsabilidade atribuída a família, a Convenção chama atenção que o cumprimento deste exercício depreende da envolvimento dos Estados membros, principalmente, no que diz respeito, à garantia do bem-estar das famílias e das crianças enquanto,

[os] direitos previstos na Convenção a todas as crianças que se encontram sujeitas à jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo,

língua, religião, opinião política ou outra da criança, de sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou qualquer outra situação. (Angola, 2018, p. 3).

A nível de Angola, a Convenção sobre os Direitos das Crianças recebeu um enquadramento denominado “Os 11 compromissos com a criança” implementados em 2007, e revisto em 2011. Como destaque, reforça a responsabilidade do Estado de avaliar e validar o grau de cumprimento dos direitos das crianças assumidos mundialmente.

Em 2011, aquando da realização do V Fórum Nacional da Criança, sob o lema “Criança prioridade absoluta” o Conselho Nacional da Criança destacou que os 11 compromissos com a criança são: (Angola, 2011)

1. Esperança de vida ao nascer
2. Segurança alimentar e nutricional
3. Registo de nascimento
4. Educação da primeira infância
5. Educação primária e formação profissional
6. Justiça juvenil
7. Prevenção, tratamento, apoio e redução do impacto do HIV/SIDA nas famílias e crianças
8. Prevenção e combate à violência contra criança
9. Proteção social e competências familiares
10. A criança e a comunicação social, a cultura e o desporto
11. A criança no plano e no orçamento geral do Estado.

Os 11 compromissos espelham as prioridades do Estado para o bem-estar das crianças. Quanto a Educação, particularmente a Educação Pré-escolar, a mesma é mencionada no 4º compromisso relacionado a “Educação da primeira infância”, cujo objetivo é a expansão e o melhoramento dos cuidados e da educação dos 0 aos 5 anos de idade, sendo perspectivado até 2012 o atendimento de 30% de crianças em cada município por meio da,

garantia de continuidade de funcionamento da classe de iniciação, nas escolas, priorizando, desta feita, as crianças que não tiveram acesso às alternativas de educação Pré-escolar; Ampliação da cobertura dos programas destinados à mobilização e à educação das famílias e das comunidades, nas questões relativas à proteção e ao desenvolvimento da primeira infância; Criação de um

programa de formação inicial e continuada de educadores e de vigilantes de infância. (Angola, 2011, p. 7).

Percebe-se a nível mundial e nacional segmentos em salvaguardar o direito da criança, isto destaca-se, discursivamente no papel do Estado, com as medidas de integração da família para garantir a estabilidade das crianças.

Em nosso entender, o papel do Estado vem sendo destacando desde a Constituição de 1975, quando pontua o direito historicamente adquirido, por conseguinte, os desafios que foram surgindo, agora, mencionado na atual Constituição (2010) no seu artigo 35.º que “a proteção dos direitos da criança, nomeadamente, a sua educação integral e harmoniosa, a proteção da sua saúde, condições de vida e ensino constituem absoluta prioridade da família, do Estado e da sociedade”. (Angola, 2010, p. 16).

De sorte, a Carta Magna angolana traduz uma série de direitos, e, na especificidade do direito da criança anteriormente mencionado na Convenção, endossa os países membros adoção de “medidas adequadas para que a criança seja efetivamente protegida contra todas as formas de discriminação ou sanção, opiniões expressas ou convicções de seus país, representantes legais ou outros membros da sua família”. (Angola, 2023, p. 3).

Sobre os Direitos humanos e direito da criança em Angola, pontuamos a sua existência, e o papel do Estado na promoção dos mesmos, principalmente no que concerne à relação da criança com a família.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO ENDEREÇAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A instituição da República em 1975 foi determinante para legitimar a educação como direito dos angolanos. A partir desse momento, o setor passou a demandar profundas reflexões, exigindo do Estado medidas que configurou o “rompimento com a cultura colonialista”, por conseguinte, desenvolver “um sistema educacional voltado à valorização da cultura nacional, o desenvolvimento das ciências e técnicas nacionais, o desenvolvimento da democracia política e da justiça social”. (Nguluve, 2006, p. 78).

Estas medidas definem a existência do Estado novo, com profundas necessidades de mudanças, permitindo nos anos subseqüentes a organização do primeiro Sistema de Educação e Ensino (SEE) de Angola.

Segundo Nguluve (2006) o primeiro SEE organizado em 1976 teve como base, a mudança da educação herdada do regime colonial português, cuja proposta educativa era culturalmente portuguesa. Para o autor, isto estabelecia o principal desafio do setor uma vez que, as novas formulações traziam “valores culturais das sociedades angolana”, para além de caracterizar o “[...] aumento de oportunidade educativas, gratuidade do ensino, [...] obrigatoriedade de frequentar o primeiro nível e o aperfeiçoamento pedagógico do seu corpo docente”. (Nguluve, 2006, p. 88).

O referido SEE era fundamentalmente uma proposta centrada no cidadão angolano. De acordo com Nguluve (2006) o Sistema de Ensino era estruturado em: Educação Pré-escolar, com as modalidades de Creches e Jardim de infância. Em seguida, o Ensino de Base com as modalidades de Ensino Regular, Ensino de Adultos e o Ensino Especial, sendo o primeiro nível da 1ª a 4ª classe, instituído como ensino obrigatório.

As classes da 5ª e 6ª correspondiam ao segundo nível de Formação Profissional, ao passo que as classes 7ª e 8ª respondiam ao terceiro nível, também destinado à Formação Profissional.

Contemplava ainda nesta estrutura, o consignado Ensino Médio ou Ensino Pré-universitário que agregava a 9ª, 10ª, 11ª e 12ª as classes. Entretanto, o Ensino Médio normal era concluído com a 12ª classe, ao passo que o ensino Pré-universitário era concluído com a 11ª classe.

Quanto ao Ensino Superior, o mesmo era subdividido em 1º nível, conhecido como Bacharel e era realizado no 1º, 2º e 3 anos. Por conseguinte, o 4º e 5º ano determinavam o 2º nível designado de Licenciatura.

Deste modo, a estrutura buscava responder à formação para os angolanos, embora, no contexto real, a educação se apresentava mais necessária quer do ponto de vista de ampliação e de acessibilidade.

Em referência à Educação Pré-escolar, as Creches contemplavam crianças de um a três anos de idade, e os Jardins de infância eram destinados às crianças dos quatro aos cinco anos de idade. Todavia, a materialização desta oferta “não foi vista como uma preocupação vital do Estado, mas sim da sociedade e mais concretamente das famílias. O que mais se proliferou até início dos anos noventa foi a iniciação”. (Nguluve, 2006, p. 92).

Certamente um dos fatores associado a proliferação foi a guerra civil² que se instaurou em Angola durante a proclamação da independência em 1975, contribuindo negativamente para “a falta de vagas ou escolas perto, muitas crianças acabavam fazendo a iniciação aos seis ou sete anos. [a] guerra se propagou pelo país inviabilizava quaisquer iniciativas de organização de programas públicos de atendimento à criança em idade para a pré-escola”. (Nguluve, 2006, p. 92).

De certo modo, as questões acima constituíram as razões segundo os quais, em 2001 pensou-se na “macroeconomia para a implementação de medidas de políticas de ajustamento estrutural, consolidação da edificação de uma sociedade democrática e de direito, recuperação socioeconômica e reconciliação nacional”, olhares estes que desencadearam do governo séries de “políticas educativas integradas e sustentáveis que, em primeira instância, contribuem para o desenvolvimento do capital humano, redução das desigualdades sociais e para o progresso humano, [a] Educação assume um papel-chave, tendo em conta a sua dimensão, impacto e abrangência”. (Angola, 2001, p. 10).

O encaminhamento deste ajustamento destaca, a consequência da política educativa herdada do colonialismo português, e os constrangimentos político, militar, social e econômico registrados após a independência, caracterizando atraso na educação e impasses no desenvolvimento do país. (Angola, 2001)

Assim, em 2001 o setor educacional angolano desenvolveu a chamada Estratégia Integrada para Melhoria do Sistema de Educação para os anos 2001-2015, cujas disposições visaram a expansão, o desenvolvimento e a consolidação da educação.

A visão deste documento aludiu à análise de todos os Subsistemas, nomeadamente; Educação Pré-escolar, Ensino de Base Regular, Ensino Médio Normal, Alfabetização e Ensino de Adultos, Ensino Técnico-profissional e o Ensino Superior. As asseverações resultaram nas medidas de enquadramento da Estratégia Global, adotadas em virtude da crise enfrentada pelo governo em 1999. (Angola, 2001).

Quanto à Educação Pré-escolar a sua análise consubstanciou, a sensibilização desta oferta antes da realização 1ª classe. Assim sendo, o projeto ligado ao seu desenvolvimento foi inserido nos objetivos propostos à Educação da

2 Teve como envolvidos os dois principais partidos políticos de Angola, nomeadamente: Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA). A guerra terminou em 2002, após assinatura do acordo de paz entre ambos.

pequena infância, de acordo com a Estratégia Integrada (2001), previa o alargamento de atendimento das crianças pequenas em Centros de Educação Pré-escolar bem como, a garantia das ofertas educativas não formais para crianças em famílias de modestas condições.

Constou ainda do projeto, o programa de formação de educadores da primeira infância, ou formação de profissionais para atuação em Centros e Creches, cujo recrutamento se realizaria nas próprias comunidades.

Por fim, a Estratégia propôs para a Educação a Pequena Infância, a elaboração do projeto de difusão de materiais lúdicos e didáticos, com objetivo de melhorar as condições de aprendizagem das crianças.

Em linhas gerais, a Educação a Pequena Infância estabeleceu como resultado, o impacto positivo na vida das mulheres que beneficiassem dos Centros e Creches diariamente, concomitante à preparação das crianças para serem inseridas no Sistema Educativo formal.

Conseqüentemente, o escopo desta Estratégia contribuiu significativamente para (re) pensar a Educação em Angola, ou seja, este documento foi fundamental para a readaptação da Lei n. 13/01, Lei de Base do Sistema Educativo (2001), que se propôs responder às exigências da formação de recursos humanos, através dos seguintes subsistemas: 1) Educação Pré-escolar. 2) Ensino Geral. 3) Ensino Técnico- profissional. 4) Formação de Professores. 5) Educação de Adultos. 6) Ensino Superior.

A Educação Pré-escolar manteve a sua tipologia com a oferta formativa em Creche e Jardim infantil, e objetivou “promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral e estético da criança, [...] permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia [e] desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação”. (ANGOLA, 2001, p.6).

Todavia, o cerne das proposições da Educação Pré-escolar seria a sua organização, como sendo objeto da própria regulamentação, por esta razão, ao pontuarmos estas observações, traduzimos que a Educação Pré-escolar passou estabelecer abertamente a relação com o direito da criança.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Nacional (2013), o Estado angolano é responsável por “garantir a proteção integral dos direitos da criança, tendo em vista o desfrute pleno, efetivo e permanente dos princípios reconhecidos na legislação nacional e nos tratados internacionais de que o país é signatário,

constituindo uma efetiva Agenda para a defesa dos direitos da criança”. (Angola, 2013, p. 43).

Estas apreciações foram combinadas com a reforma do Estado, pontuada na Constituição de 2010 e submete a Educação como resposta às tarefas fundamentais, promovidos por políticas que assegurem a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade. Numa abordagem pontual, nos referimos à expansão da Educação Pré-escolar que neste contexto, procurou valorizar a primeira fase da educação do cidadão angolano. (Angola, 2013).

Neste limiar, em 2016, o ajustamento do Estado, também baseado na Constituição (2010) estabeleceu como desafios para o desenvolvimento, tanto em âmbito nacional, regional e internacional o crescimento dos subsistemas de ensino, influenciando na alteração da LBSE n. 13 de 2001, e passou a vigorar a LBSE nº 17 de 2016 que conferiu a unificação dos subsistemas, no sentido da preparação integral do cidadão para o cumprimento das exigências da vida pessoal e coletiva. (Angola, 2016).

Articulado entre os objetivos e os fins, os subsistemas de ensino e os níveis de ensino trouxeram suas próprias proposições. Para a Educação Pré-escolar a estrutura se manteve, porém, de forma mais autônoma ampliou o acesso à idade de crianças em Creches dos três meses aos três anos de idade, e para Jardim de Infância a partir dos três aos cinco anos de idade. (Angola, 2016).

Seguindo o contexto das acomodações, em 2018, o surgimento do novo Plano de Desenvolvimento Nacional descreve a necessidade do desenvolvimento da Educação Pré-escolar, frisando sua importância na formação humana. Tais constatações foram pontuadas com base no pouco acesso, fraca oferta, carência de professores qualificados, falta de consciencialização dos pais e da comunidade, e as condições precárias dos espaços educativos contrariando o objetivo da expansão quanto,

garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, [...] disponibilização de um maior número de salas em creches e Jardins de Infância; garantir a escolarização obrigatória das crianças com 5 anos na classe de iniciação, através do aumento de salas de aulas nas escolas do ensino primário e da sensibilização dos encarregados de educação e das comunidades a importância das crianças frequentarem a educação pré-escolar”. (Angola, 2018, p. 78)

Como medidas, o Estado transferiu para o Ministério da Educação os Centros Comunitários que estavam sob jurisdição do Ministério da Ação Social, Família e Promoção da Mulher. Consta também das medidas, parcerias com as comunidades locais para a construção de Centros comunitários, a fim de melhorar as salas de aulas para a classe de iniciação nas escolas primárias e por último, a medida de recrutamento e capacitação de pessoal para trabalho em Creches e Jardins de Infância.

Atualmente vigora em Angola a LBSE n.º 31 de 2020, que altera a Lei n.º 17 de 2016. A principal novidade na LBSE (2020) seria ampliação da tipologia dos Subsistemas de Ensino. Em relação à Educação Pré-escolar, em comparação com os anteriores SEE (1978; 2001) a Creche era de um aos três anos de idade, o Jardim de Infância dos quatro a cinco anos de idade, ambas instituições eram responsáveis pela oferta.

Nas LBSE (2016; 2020) as alterações baseadas em idade, em outras palavras, a Creche passou a estabelecer o acesso dos três meses aos três anos de idade. Quanto à tipologia, na LBSE (2016) o Jardim de Infância constava como única instituição para as crianças com idade dos três aos cinco anos, portanto, este foi ampliado na LBSE (2020) após a integração dos Centros Infantis Comunitários e Centros de Educação Comunitária.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR COMO DIREITO NECESSÁRIO EM ANGOLA

Os tópicos Direitos humanos e direitos da criança, e Educação Pré-escolar no endereçamento das políticas públicas contemplam a criança enquanto cidadão de direitos, e o seu enquadramento nas políticas públicas em Angola.

Em relação ao primeiro tópico, as menções foram extraídas na Convenção sobre os direitos da criança (1990), Constituição da República (2010) e nos 11 Compromissos sobre a Criança (2011) que promovem os direitos da criança, e determinam a família primeira instituição de proteção da criança.

O segundo tópico faz referência ao encaminhamento da Educação Pré-escolar, com avanço das leis e regulamentações que ampliam a oferta do Subsistema.

Com o resgate destes tópicos, tencionamos a partir do Sistema de Educação e Ensino de Angola demarcar a Educação Pré-escolar, enquanto a primeira oferta de ensino público aparenta ser desconhecida. A presente afirma-

ção decorre do grande esforço empreendido em relação ao ensino obrigatório, que demanda das famílias esforços na busca de vagas no sistema público para seus filhos, e da parte do Estado, via instituições escolares, o aumento de vagas para o atendimento destas famílias.

Entretanto, a realidade voltada a Educação Pré-escolar aparentemente se vê isolada e ilusória, principalmente, quando o contexto registra a invasão do setor privado no oferecimento deste ensino resultando em,

oneroso para muitas famílias, considerando que o pagamento de frações mensais das mensalidades nas creches e jardins de infância tende a estar acima do salário-mínimo nacional, o que impossibilita muitos agregados familiares a suportar os custos da educação de seus filhos”. (Paxe; Brás, 2024, p. 484)

Entretanto, apesar da LBSE (2020) estabelecer a obrigatoriedade do ensino a partir da iniciação, julgamos que este fato não torna irreal a Educação Pré-escolar pública, principalmente, quando há avanços significativos em termos de leis.

O contexto acima torna-se suficiente para o que consideramos a Educação Pré-escolar um direito necessário. Assim sendo, embasados na Teoria Histórico-cultural, para fundamentamos a respeito da educação, criança e família, (Guimarães, 2017, p. 83) descreve que a sociedade é reconhecida pela sua dinamicidade, e seus resultados exemplificam que em relação à criança “o conceito de infância não é um fenômeno estático e universal, pois se relaciona ao contexto em que a criança está inserida, sem que com esse entendimento seja ignorado que as crianças têm necessidades e características próprias”.

Os tratados em torno da criança foram atrelados a sua historicidade e ao modo como a “ausência da compreensão da especificidade o tempo de ser criança explica em boa parte o atendimento precário às crianças, [...] às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral e das condições, em especial, em vários momentos da história”. (Guimarães, 2017, p. 83).

Com isto foram necessárias outros tratamentos com e para as crianças destacando que “é na modernidade que acontece uma intensificação de novas ideias sobre a criança e a infância por meio de estudos que desenvolvem novos saberes e entendimentos a respeito de práticas sobre como educar e conhecer as crianças”, semelhantemente, “estes conhecimentos produzem outros modos de entender e atender a infância no âmbito familiar e institucional que foram

marcando as práticas de assistência à infância de diferentes momentos históricos e em diferentes contextos”. (Guimarães, 2017, p. 83).

O exposto nos remete a ideia de que a sociedade passa por adequações como forma de ajustamento às demandas, como foi o caso do assistencialismo dado às crianças anteriormente, com o avanço das leis se ajustou entre o educar e conhecer, ao ponto de configurá-los como parte do processo formativo oferecidos atualmente pelas instituições infantis.

Segundo (Costa, 2020, p. 244) a história da Educação Infantil a nível mundial “faz parte de uma série de iniciativas em relação à família decorrentes de mudanças que vem acontecendo, crescente urbanização, aumento de mulheres que trabalham fora de casa”.

A realidade mundial também é observada em Angola, contexto marcado por demandas onde “há no país muitas mães que são chefes de família e são trabalhadoras, com filhos menores por cuidar, [...] elas não têm tempo nem condições para cuidar de seus menores ao longo da sua jornada laboral”. (João, 2020, p. 1).

Portanto, a Educação Pré-escolar como direito necessário, não é mais senão dar voz a própria lei, mostrando o quão importante se faz esta oferta educativa para as crianças dos três meses aos cinco anos de idades considerando,

[a] Educação pré-escolar consiste na atividade fundamental que proporciona o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, a socialização entre outros aspectos, por isso é necessário que tanto o espaço interno quanto o externo sejam adequados. [...] o reconhecimento da importância do espaço físico para o processo educativo onde se compreenda que o espaço se projeta ou se imagina e o lugar se constrói” (Filho; Roa, 2022, p. 16)

Neste sentido, consiste em um direito necessário à Educação Pré-escolar, a importância dos espaços ou instituições que sob ponto de vista das gerações “possui alguns elementos das ligações de continuidade que lançam a ponte até a visão desenvolvida do homem sobre o mundo”. (Vigotski, 2021, p. 282).

Para (Vigotski, 2021, p. 285) essa ideia diz a “[...] respeito do mundo da natureza, da sociedade e das medidas de quantidades constitui uma tarefa imediata que a escola apresenta para a educação pré-escolar”, distante de “repensar [...] a Educação pré-escolar e oferecer-lhe o valor e o espaço específico que

merece para não continuar com a ideia segundo a qual é um lugar onde ficam as crianças para que os pais possam trabalhar”. (Filho; Roa, 2022, p. 13).

Constitui um direito necessário à Educação Pré-escolar considerar as particularidades das crianças. Na visão de (Vigotski, 2021) ao frequentar Creches ou Jardins de infância, as crianças em idade Pré-escolar têm estes espaços possibilidades de esgotar e conciliar especificidades. Esta afirmação pode ser exemplificada com o desenvolvimento da fala, o contexto escolar se torna o espaço socializante que estabelece para criança “[...] uma transformação que consiste no fato de que começa a se tornar possível para ela um novo tipo de instrução”. (Vigotski, 2021, p. 272).

E por fim, com destaque na Constituição da República (2010), é um direito necessário à Educação Pré-escolar, o Estado desenvolver “políticas públicas no domínio da família, da educação e da saúde devem salvaguardar o princípio do superior interesse da criança como forma de garantir o seu pleno desenvolvimento físico, psíquico e cultural”. (Angola, 2010, p. 31).

Entendemos a Educação Pré-escolar uma necessidade das crianças e das famílias que garante “condições de futuras aprendizagens com sucesso, sem que seja centrada numa preparação da escolaridade obrigatória, e, sim, na possibilidade de alcançar um desenvolvimento integral da criança mediante a assimilação das experiências históricas e sociais das gerações anteriores e da época que lhes corresponde viver” (Filho; Roa, 2022, p. 14).

No atual contexto da Educação em Angola, torna-se emergente a efetivação desta oferta considerando, a existência de leis e regulamentações que salvaguardam a Educação Pré-escolar como parte da educação pública. Para isso, a mesma deve caminhar para além da configuração histórica, pois a demanda solicita o cumprimento urgente em benefício das crianças e das famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou analisar a Educação Pré-escolar por meio da ação do Estado com a implementação e funcionamento de Creches, Jardins de Infância, Centros Infantis e Centros de Educação Comunitária apresentados na Lei de Base do Sistema Educativo, como instituições de ensino público para as crianças dos três meses aos cinco anos de idade.

A pesquisa baseada em leis, decretos e documentos enfatizou sobre os Direitos humanos e direitos da criança, Educação Pré-escolar no endereça-

mento das políticas públicas e por último, a Educação Pré-escolar como direito necessário, sob o embasamento da Teoria Histórico-Cultural.

A análise das leis e decretos sobre os Direitos humanos e direito da criança possibilitou configurar as ações do Estado na promoção dos mesmos, pontuando a existência de regulamentações. Ainda com base nas leis e decretos, compreendemos a trajetória do Sistema da Educação e Ensino, cujo destaque foi o Subsistema de Educação Pré-escolar que resultou na ampliação da oferta por idade e instituições.

Sob o ponto de vista bibliográfico, à luz da Teoria Histórico-Cultural as questões relacionadas ao Direito da criança e ao Subsistema de Educação Pré-escolar demarcam a necessidade da efetivação desta oferta, por considerar os avanços legislativos e as demandas das crianças e das famílias, pontuados como elementos cruciais para o Estado efetivar o funcionamento destas instituições públicas.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. 11 Compromissos com a Criança. UNICEF. 2011

ANGOLA. Assembleia Nacional. Lei de Bases do Sistema de Educação. Luanda, 2001a. ANGOLA. Constituição: Luanda: Imprensa Nacional – E.P, 2010.

ANGOLA. Convenção sobre os direitos da criança. UNICEF. 2018

ANGOLA. Decreto Presidencial, nº17/16, 7 de outubro de 2016, Lei de Bases do Sistema de Educação, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. I Série – N.º 170. Luanda: Imprensa Nacional - E.P, 2016

ANGOLA. Decreto Presidencial, nº32/20, 12 de agosto de 2020, Lei que altera a Lei nº 17/16 de 7 de Outubro. Lei de Bases do Sistema de Educação, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. I Série – N.º 123. Luanda: Imprensa Nacional – E.P, 2020

ANGOLA. Lei Constitucional da República Popular de Angola. Imprensa Nacional de Angola. Luanda, 1975. Disponível em <https://www.tribunalconstitucional.ao/media/adxjc3mj/lei-constitucional-de-1975-1.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

ANGOLA. Ministério da Educação. Estratégia integrada para a melhoria do Sistema de Educação 2001-2015. Luanda, 2001b.

COSTA, A da C.; MELLO, S. A. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores. In: Educação Infantil, Legislação e Teoria Histórico-Cultural: Algumas Reflexões. Costa, A. S. Editora: CRV, Curitiba, 2020, p. 243-252.

DORNELLES, J, R.W. Sobre os direitos humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra-hegemônicos. Revista da Faculdade de Direito de Campos, Ano VI, Nº 6 - Junho de 2005.

FILHO, C. J.; ROA, T. Educação Pré-Escolar: desafios e perspectivas da harmonização e articulação institucional e comunitária na realidade angolana. Revista Realidade Social - RRS, v. 1, n.1, p. 11-31, janeiro - junho, 2022.

FRANCISCO, P.; FILHO, J. C; ROA, T. Desafios e perspectivas da educação pré-escolar em Angola. Revista Realidade Social - RRS, v. 1, n.1, p. 143-147, janeiro - junho, 2022.

GUIMARÃES, C. M. 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. 80-142, set./dez. 2017.

JOÃO, H. Creches. Jornal de Angola, Luanda, 17.02.2020. Disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=444343>

NGULUVE, K. A. Política educacional angolana (1975-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas. 2006. 218f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.

PAXE, I.; BRÁS, C. A Educação Infantil em Angola em tempos de COVID-19: Makas Antigas em outros tempos. In book: Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg (pp.483-516) Publisher: Pedro & João Editores.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L.S Vigotski.. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2021.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.015

ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE APRENDIZAGEM ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Salvador Bizotto¹
Valquíria Villas-Boas²

RESUMO

O objetivo do trabalho é discutir sobre as estratégias e métodos de aprendizagem ativa e suas possibilidades de implementação no contexto da Educação Infantil. O interesse na temática constituiu-se por meio dos estudos realizados durante a disciplina de Fundamentos de Aprendizagem Ativa e a construção da Dissertação de Mestrado Profissional vinculadas ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade de Caxias do Sul. O método que orienta o trabalho acolhe as revisões de literatura sobre o objeto de estudo e as análises de aplicações das estratégias e métodos de aprendizagem ativa com crianças na faixa etária entre quatro a cinco anos de idade. O referencial teórico que nutre as construções do texto se ancora na teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Jean Piaget, nas produções de Elmôr-Filho e colaboradores (2019), e nas publicações em periódicos a nível nacional e internacional. As pesquisas já construídas no Brasil tratam, em sua grande parte, da implementação de estratégias e métodos de aprendizagem ativa para o Ensino Superior, anos finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio. São poucas as pesquisas destinadas a essa temática no âmbito da Educação Infantil, sendo em sua maioria no idioma inglês, fatos que justificam a relevância desse trabalho. O argumento que alinhava as reflexões teóricas e práticas sobre a implementação das estratégias e dos métodos de aprendizagem ativa no cotidiano da Educação Infantil é o de que as crianças aprendem por meio de suas ações sobre os objetos, motivadas pela sua curiosidade e desejo para explorar, investigar, criar soluções para os problemas que surgem durante o seu processo de descoberta de

1 Doutoranda no Curso de Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul - UCS, deboorasbizotto@gmail.com

2 Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo. Professora visitante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Tramandaí, RS, Brasil vvillasboas@gmail.com

mundo. Portanto, na infância a aprendizagem que sempre é ativa, pode ser potencializada por meio das estratégias e dos métodos de aprendizagem ativa.

Palavras-chave : Estratégias e métodos de aprendizagem ativa, Educação Infantil, Crianças, Infâncias.

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre estratégias e métodos de aprendizagem ativa na Educação Infantil foi um desafio que se constituiu durante a disciplina de Fundamentos de Aprendizagem Ativa e a construção da Dissertação de Mestrado Profissional vinculadas ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade de Caxias do Sul³.

Embora saibamos que o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil devem ser, naturalmente, permeados pela constante participação e envolvimento ativo das crianças, constatamos durante a construção da dissertação, que as pesquisas que embasavam teoricamente o uso de estratégias e métodos de aprendizagem ativa já construídas no Brasil tratavam, em sua grande parte, da implementação de estratégias e métodos de aprendizagem ativa para o Ensino Superior, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Encontramos estudos relacionados a Educação Infantil nas pesquisas de países como Austrália, Canadá e Estados Unidos, e em alguns países da Europa. Mediante a análise das pesquisas desses países, interligados com as práticas educativas já instauradas no contexto da escola inserida na pesquisa de mestrado, optamos por planejar e aplicar uma intervenção pedagógica de nove encontros, com crianças da pré-escola, entre idade de 4 a 5 anos, utilizando como método de aprendizagem ativa a *Inquiry-Based-Learning* – IBL (Aprendizagem por Questionamento) e como estratégias de aprendizagem ativa a *Think-Pair-Share* – TPS (Pense-discuta com um colega-compartilhe com o grande grupo) e *Picture Prompt* (Imagem de Impacto).

A Aprendizagem por Questionamento também chamada por alguns autores de Ensino por Investigação é um método de Aprendizagem Ativa que, conforme Duffy e Raymer (2010), tem o intuito de promover nos alunos habilidades de observação e resolução de problemas. À medida em que os alunos são incentivados a formular e a responder perguntas, desenvolvem confiança e iniciativa, tornando-se protagonistas no processo de aprendizagem.

A estratégia *Think-Pair-Share* ou TPS (Pense-discuta com um colega-compartilhe com o grande grupo) “visa preparar os estudantes para participar de

3 A dissertação intitulada “O Ensino de Ciências como potencializador da relação entre criança e natureza por meio da interação com os 4 elementos” e os produtos educacionais que resultaram dessa dissertação estão disponíveis em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/12696>

forma mais efetiva nas discussões em sala de aula” (Elmôr-Filho et al. 2019, p. 82). A TPS é usualmente utilizada no Ensino Superior, por isso foram necessárias algumas adaptações para que a estratégia se adequasse ao nível de entendimento das crianças da Educação Infantil.

A Imagem de Impacto é uma estratégia de codificação dupla que permite aos alunos explorar representações verbais e visuais ao mesmo tempo. A estratégia consiste basicamente em mostrar uma imagem aos estudantes, sem dar qualquer explicação, solicitando que identifiquem, expliquem e reflitam sobre a mesma, relacionando-a a uma temática específica, que no âmbito da pesquisa em questão, tratava do Ensino de Ciências por meio da interação com os elementos naturais.

A escolha do método Aprendizagem por Questionamento e das estratégias de aprendizagem ativa TPS e Imagem de Impacto estão ancoradas aos estudos de Piaget (2011) sobre a criatividade e a curiosidade que perpassam o desenvolvimento infantil. Para o teórico, as crianças da pré-escola estão no estágio de desenvolvimento denominado pré-operatório. Nesse estágio, que ocorre a partir dos 2 anos de idade, as crianças desenvolvem um importante marco no seu desenvolvimento: o surgimento da linguagem. A linguagem transforma as condutas das crianças, tanto em aspectos cognitivos quanto em aspectos sociais, modificando suas estruturas de pensamento.

Correa (2015) que embasou seus estudos sobre o pensamento infantil na teoria de Piaget, também salienta que as crianças no estágio pré-operatório, fazem parte da fase que usualmente chamamos de: fase dos porquês. Conforme a pesquisadora, as perguntas são resultado do pensamento espontâneo da criança, e seus porquês intermináveis são representações que Piaget qualifica como a forma mais básica de se fazer perguntas e tentar entender o seu mundo, que aparece desde os 3 anos, e tende a se multiplicar até os 6 anos.

Além dos estudos de Piaget, outras pesquisas também defendem a importância de o professor fazer perguntas eficazes às crianças, e principalmente, valorizar as perguntas que as próprias crianças fazem. A pesquisa de Campbell et al (2018) conclui que por meio de observações e perguntas eficientes, os educadores da primeira infância podem auxiliar as crianças a desenvolver seu conhecimento científico, e que, mesmo sem saber expressar esses conhecimentos em forma de texto, elas podem apresentar seu aprendizado através de discussões, dramatizações ou desenhos.

O programa do jardim de Infância de Ontário (*Ontario Ministry of Education*, 2016) no Canadá, também defende que as crianças são inatamente curiosas e carregam uma postura investigativa. Por meio das suas brincadeiras, interações e explorações elas criam, imaginam e fazem perguntas naturalmente. O papel dos educadores nesse processo é observar, analisar e documentar as investigações e descobertas das crianças, fazendo do questionamento, a característica primordial do ambiente da aprendizagem, no qual a cultura do questionamento caracteriza o ambiente da aprendizagem.

Na Europa, a Aprendizagem por questionamento é amplamente empregado nas escolas. Doze países europeus participaram do projeto Pollen, cujos resultados foram reunidos em um guia metodológico. Esse documento, escrito por Saltiel (2006), tem como objetivo definir claramente o que é a educação científica baseada na investigação e oferecer ferramentas para sua apropriação no contexto da infância. Salienta a importância das perguntas iniciais, da necessidade da experimentação individual, da organização dos espaços e do tempo para as investigações das crianças, e recomenda uma série de pontos-chave no desenvolvimento da metodologia, principalmente no que diz respeito a quais perguntas devem ser feitas às crianças e como fazê-las, classificando-as em perguntas estereis e perguntas significativas para o aprendizado infantil.

Assim como o método Aprendizagem por Questionamento, as estratégias TPS e Imagem de Impacto dão asas a imensa potencialidade questionadora das crianças, valorizando sua curiosidade, espontaneidade e imaginação, e por isso, se constituíram em potentes aliados durante todas as propostas aplicadas com as crianças, dentre elas, selecionaremos algumas que serão discutidas e analisadas a seguir.

METODOLOGIA

O método que orienta o trabalho acolhe as revisões de literatura sobre o objeto de estudo e as análises de aplicações das estratégias e do método de aprendizagem ativa com crianças na faixa etária entre quatro a cinco anos de idade.

Quanto à sua abordagem, a pesquisa é qualitativa, centrada na compreensão e interpretação das aprendizagens geradas por meio da aplicação do método Aprendizagem por Questionamento e das estratégias de aprendizagem ativa Think-Pair-Share e Picture Prompt.

Os sujeitos envolvidos na aplicação dessas propostas foram 19 crianças, na faixa etária entre 4 e 5 anos, matriculados na turma do Pré 1B, de uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada no município de Vacaria, na Serra Gaúcha. Elas frequentavam a escola de segunda a sexta-feira, no turno da tarde, das 13h15min às 17h15min.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas a observação sistemática com participação do pesquisador, os registros em diário de bordo, a análise das gravações das falas, dos vídeos e imagens das crianças, e a análise dos desenhos produzidos pelas crianças.

Como técnica de análise de dados foi utilizada, nesta pesquisa, a Análise de Conteúdo (AC). De acordo com Moraes (1999), a Análise de Conteúdo representa uma abordagem metodológica de pesquisa utilizada para descrever e interpretar todo o conteúdo de documentos que fazem parte de uma busca teórica e prática, especialmente no campo das investigações sociais. Para preservar a identidade das crianças durante a análise dos dados, os seus rostos foram borrados nas imagens e os seus nomes foram substituídos por nomes fictícios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há algum tempo, pesquisas vêm alertando e recomendando a Aprendizagem por Questionamento ou Ensino por Investigação desde a Educação Infantil. Campbell *et al* (2018) reconhecem que as crianças são questionadoras naturais e que desejam respostas para suas perguntas. Dessa forma, entendem que a Aprendizagem por Questionamento ou Ensino por Investigação é um método apropriado para ser desenvolvido com as crianças, pois por meio dele, as crianças podem buscar as respostas para suas próprias perguntas.

O Programa do Jardim de Infância de Ontário (2016) também salienta a curiosidade natural das crianças e sua capacidade espontânea para fazer e responder perguntas sobre fatos e objetos de seu interesse:

Fazer perguntas e dar sentido às informações para expandir a compreensão estão no centro de toda investigação. Através de seu foco em uma abordagem de investigação, o programa do jardim de infância promove o desenvolvimento de habilidades de pensamento de ordem superior, capitalizando a curiosidade natural das crianças, seu senso inato de admiração e seu desejo de entender seu ambiente. Uma abordagem de investigação nutre

a curiosidade natural das crianças. À medida que os educadores dão às crianças oportunidades de buscar respostas para perguntas que são interessantes, importantes e relevantes para elas, eles estão permitindo que as crianças interajam com o conteúdo do currículo de maneira integrada e relacionada ao “mundo real”. (Ontario Ministry Of Education, 2016, p.21, tradução nossa).

Ainda falando sobre a eficácia das perguntas para a construção da aprendizagem entre professores e crianças Saltiel (2016) organiza um conjunto de passos para a Aprendizagem por Questionamento, principalmente no que se refere à qualidade das perguntas.

O primeiro passo, segundo o programa, é escolher a situação de partida, que precisa estimular as crianças a levantar questões sobre algum problema, fato ou objeto que seja do interesse das próprias crianças ou envolvam aspectos da aprendizagem condizentes com a faixa etária a ser trabalhada.

O segundo passo, representa algo essencial e indispensável: como e o que perguntar às crianças. Nesse sentido, a orientação é que o professor utilize as chamadas perguntas significativas, que estimulem o raciocínio e a ação das crianças. Essas perguntas podem surgir no início das aulas, mas também ao longo delas. Possíveis questões significativas podem ser levantadas, como: “Que diferenças e semelhanças você vê entre esses objetos (ou situações)? Na sua opinião, o que aconteceria se...? Como poderíamos fazer...? Como você pode explicar...? Como podemos ter certeza...?” (Saltiel, 2016, p.14, tradução nossa).

Não menos importantes do que as perguntas que o professor faz, são as considerações e a valorização do professor sobre as perguntas realizadas pelas crianças. Muitas vezes as ideias das crianças estarão em contradição às explicações científicas, mas é indispensável que o professor encoraje e auxilie as crianças a se expressarem, pois, essas explicações representam as suas concepções iniciais sobre conceitos e visões de mundo.

A orientação é que o professor leve todas as ideias em consideração, livre de julgamentos e preconceitos. Mesmo que representem conceitos que são considerados como incorretos, essas questões são o ponto de partida da investigação infantil.

Harlan e Rivkin (2002) também escrevem sobre a importância de o professor saber como fazer perguntas aos seus alunos. Os autores destacam que as perguntas devem instigar a descoberta (durante ou no início das atividades); fazer previsões (o que você acha que vai acontecer se eu colocar uma pedra

em uma bacia com água?); assegurar a compreensão (por que você acha que a pedra afundou?); promover o raciocínio (por que você acha que essa planta está verde e a outra está seca?); estimular o pensamento criativo (o que aconteceria no planeta se a água acabasse? Como seria nossa vida se não tivéssemos descoberto o fogo?); refletir sobre os próprios sentimentos (Com qual elemento você mais gostou de brincar?).

Os exemplos de perguntas acima mencionados foram algumas de muitas questões presentes na intervenção pedagógica que compuseram a pesquisa de mestrado e que serão analisadas nesse texto.

Ressaltamos um momento em que as crianças, por iniciativa própria começaram a elaborar hipóteses e questionamentos a respeito de uma pena que encontraram no pátio da escola.

Enquanto andava pelo gramado, Crisântemo encontrou uma pena, chamou o colega Girassol, e os dois começaram a elaborar hipóteses para descobrir de qual animal seria a pena encontrada.

Crisântemo: Olha Girassol, o que eu achei!

Girassol: Olha, profe, é uma pena.

Crisântemo: Sim. Eu acho que é uma pena de passarinho.

Girassol: Não é não. É uma pena de galinha.

Pesquisadora: E agora? Como será que vocês podem descobrir de qual animal é essa pena?

Crisântemo: Agora, a gente tem que procurar ali no pátio pra ver se tem algum bicho que tem pena dessa cor.

Girassol: E... Daí tem que ver se a pena é igual.

Crisântemo e Girassol ficaram por alguns minutos caminhando pelo pátio para tentar descobrir o dono da pena, analisando cada parte do pátio com muita atenção. Até que decidiram interromper as buscas.

Crisântemo: A gente não achou nenhum bicho aqui.

Girassol: Aquele dia a gente achou minhoca e caracol. (Fazendo referência a outra proposta aplicada com a turma no jardim da escola). Crisântemo: Mas, esses bichos aí nem tem pena.

Pesquisadora: Então, como vocês acham que essa pena veio parar aqui no nosso pátio?

Crisântemo: Acho que veio para aqui por causa do vento.

Nesse diálogo, fica evidente que as crianças, sem nenhuma interferência da pesquisadora, trilharam um relevante percurso investigativo traçando algumas estratégias: usaram a referência da cor da pena para encontrar o seu dono,

observaram com atenção o espaço, acreditando que o animal que perdeu a pena ainda poderia estar por perto, pensaram sobre as características dos animais que possuem penas e, após não encontrarem o dono da pena no pátio, concluíram que a pena havia chegado até o pátio através do vento.

Crisântemo e Girassol ficaram sem a resposta definitiva de quem seria o animal dono da pena, mas isso não teve a menor importância para eles, pois o processo de desvendar o mistério já foi gratificante e divertido o suficiente para satisfazer às suas curiosidades. Nós, educadores, nos engamamos quando pensamos que temos obrigação de sempre dar respostas para as crianças, quando, de fato, o que realmente importa é dar tempo e liberdade para que elas possam buscar e descobrir suas próprias explicações sobre o mundo.

Outra proposta que manteve em evidência o questionamento e a participação das crianças, se deu por meio da aplicação da estratégia Imagem de Impacto. A pesquisadora fixou previamente no quadro, de forma ampliada e impressa, duas imagens representadas pelas figuras 1 e 2.

Figura 1 – Terra seca



Fonte: Google imagens <https://www.webarcondicionado.com.br/mais-de-25-da-terra-ficara-mais-seca-mesmo-se-aquecimento-global-for-limitado-a-2oc>

Após algum tempo de livre observação, a pesquisadora questionou as crianças, sobre suas percepções e sentimentos sobre a figura 1, sem dar explicações sobre o conteúdo das imagens.

Questão 1: O que você observa na imagem?

Respostas das crianças: pedra, terra, mato, árvore, areia, nuvens, céu.

As respostas acima relacionadas foram repetidamente mencionadas pelas crianças. No início, todas falavam ao mesmo tempo, o que dificultava o registro pela pesquisadora das respostas das crianças no quadro. Para melhor organizar as ideias a serem registradas e discutidas, a pesquisadora começou a chamar as crianças, uma por vez, para que pudessem expressar o que estavam vendo na imagem apresentada na figura 1. Todas as crianças responderam, mesmo que as respostas já tivessem sido faladas por outros colegas. Narciso, por não dominar a linguagem falada, foi até o quadro e mostrou com o dedo o que mais havia lhe chamado atenção na figura 1, que foi a terra seca.

Quando as crianças, em grupos escolares, ou nos demais ambientes sociais são desafiados a responder uma pergunta, ou até mesmo quando conversam e discutem papéis nas suas brincadeiras, geralmente tendem a falar cada uma por si, sem esperar pela resposta do outro, ou como vimos nas respostas acima relacionadas, repetem a mesma palavra que outra criança mencionou. Piaget (2011) explica esse comportamento da linguagem infantil em seus estudos. Para o teórico, até aproximadamente os 7 anos de idade, as crianças têm dificuldades para discutir entre elas, pois ainda apresentam uma linguagem egocêntrica, centrada em suas próprias percepções de mundo. Nesse sentido, muitas vezes, a criança ao expressar-se em voz alta, está falando mais para si mesma do que para os outros: “A criança não fala somente às outras, fala-se a si própria, sem cessar, em monólogos variados que acompanham seus jogos e sua atividade”. (PIAGET, 2011, p. 19).

Continuando os questionamentos a respeito das percepções infantis sobre a imagem apresentada na figura 1, a pesquisadora propõe outra questão: *Questão 2: Na opinião de vocês, por que o solo está rachado?*

As respostas das crianças estão relacionadas abaixo, conforme a ordem em que foram citadas:

Alecrim: Porque é um deserto.

Lírio: Porque os homens pisaram muito ali em cima.

Melissa: Porque andaram de bicicleta.

Jasmim: Porque tem muita areia.

Crisântemo: Porque ali viviam os dinossauros.

As respostas até então, estavam sendo todas consideradas como hipóteses e anotadas no quadro pela pesquisadora. Podemos notar que as crianças responderam livremente, sem receio de julgamentos ou de que sua resposta estivesse errada, revisitando no seu imaginário, e nas situações já vivenciadas, alguma explicação que pudesse revelar o motivo do solo estar rachado.

Até que Cravo, manifestou para os colegas uma opinião que chamou a atenção pela sua expressividade e espontaneidade e também pela linguagem egocêntrica, já mencionada nos estudos de Piaget (2011). Para Cravo, o calor do sol era a explicação mais correta a ser usada para responder sobre o estado do solo na imagem apresentada na figura 1.

Cravo: Por causa do sol, tinha muito sol e não chovia e aí secou... é verdade, eu sou muito inteligente e eu acertei de primeira, né profe?

Pesquisadora: Essa é uma boa hipótese. Colegas, o que vocês acham sobre isso?

Lírio: Eu acho que é verdade, o sol fez secar.

Violeta: Isso mesmo, não tem mais água.

Pesquisadora: E os outros colegas, concordam com essa hipótese.

Todos (falando juntos): Sim!

Percebemos no diálogo que a pesquisadora, mesmo quando solicitada por Cravo, não deu uma resposta certa para o grupo, mas incentivou que analisassem as hipóteses e concluíssem qual seria a mais adequada. Dessa forma, nenhuma criança sentiu-se fracassada ou vitoriosa, pois a hipótese final sobre o problema levantado para questão 2, foi uma escolha do grupo. É importante salientar que o uso de palavras de cunho científico como hipótese, já faz parte das interações e dos diálogos dessa turma de crianças, visto que desde o início do ano letivo, foram instigadas a conhecer palavras novas e a entender o seu significado, para aplicá-las em situações de seu cotidiano. Eshach (2006) defende que utilizar a linguagem científica nas discussões, questionamentos e troca de ideias desde a infância, pode modificar o modo de pensar das crianças. Para o autor os processos de pensamento e conversação são dialógicos:

[...] pensar, como a conversa entre duas pessoas, envolve trocar ideias, fazer perguntas e dar respostas, e construir cada novo enunciado – seja audível ou silencioso, seja em palavras ou em outros símbolos [...] Isso pelo menos sugere que, se expormos as crianças a “conversas científicas”, as ajudaremos a estabelecer um padrão de “conversas científicas” que podem auxiliar no

desenvolvimento de padrões do que chamamos de “pensamento científico” (Eshach, 2006, p. 26, tradução nossa).

Prosseguindo com as investigações sobre a imagem apresentada na figura 1, a pesquisadora propõe novas questões.

Questão 3: Vocês acham que o clima nesse lugar está quente ou frio?

Crianças (todas): É quente.

Pesquisadora: Mas porque vocês acham que está quente?

Camélia: Por causa do sol.

Margarida: Tá quente porque tem muito sol ali.

Rosa: Porque esquentou muito e torrou a terra.

Questão 4: O que vocês acham que aconteceu com as plantas nesse lugar? Elas estão saudáveis?

Violeta: Tão feias, por causa do sol muito forte.

Dália: Elas estão morrendo.

Pesquisadora: Mas do que as plantas precisam para viver?

Melissa: De água.

Violeta: De ar.

Alecrim: Eu e meu pai um dia plantamos laranjeira.

Pesquisadora: Mas se vocês tivessem plantado laranjeiras nesse solo, será que daria certo?

Alecrim: Não sei... acho que não.

Pesquisadora: Por que?

Alecrim: Porque tá seco e tem muito sol.

Ao analisar as respostas das crianças frente às questões 3 e 4, percebe-se que elas mantiveram em seus argumentos, a hipótese de que o sol muito forte e a falta de água, seriam as principais causas das rachaduras no solo. Também compreenderam que não seria possível uma planta crescer saudável nesse solo, porque para viver ela necessita de água e de ar.

O fato de Alecrim ter mencionado durante o diálogo o plantio de laranjeiras com o seu pai, evidencia o resgate de memórias afetivas que os momentos na natureza representam no pensamento e no imaginário infantil. Quando perguntado sobre a possibilidade de ele e seu pai terem plantado árvores no solo rachado, além de fazer novas conexões e reflexões sobre a natureza, Alecrim percebe que, de fato, a sua fala tem sentido e foi levada em consideração pela pesquisadora. Isso muito provavelmente trará autonomia para que ele siga seus

percursos investigativos, e confiança para que expresse seus sentimentos, ideias e opiniões.

Para continuar incentivando e instigando a observação, a curiosidade e a capacidade de comparação das crianças entre diferentes tipos de solos, a pesquisadora apresentou para a turma uma nova imagem apresentada na figura 2.

Figura 2 – Terra molhada



Fonte: Google imagens - <https://bernadetealves.com/2020/09/21/chove-em-brasilia-depois-de-119-dias-de-estiagem-e-cheiro-da-terra-desperta-atencao/>

Após algum tempo de livre observação, a pesquisadora voltou a questionar as crianças, agora sobre a figura 2.

Questão 1: O que vocês observam na imagem?

Respostas das crianças: terra, plantas, chuva. Notou-se que nessa nova análise as crianças já demonstraram uma melhora na organização de suas falas. Conseguiram com maior facilidade esperar a sua vez para falar, mesmo que repetissem as mesmas respostas que os colegas anteriores.

Questão 2: Na sua opinião, como estão o solo e as plantas nessa imagem?

Violeta: A terra tá molhada.

Girassol: Parece que tá bem fofinho.

Dália: A planta tá verdinha.

Íris: Agora a planta tá bonita.

Gerânio: Eu acho que as plantas já estão maduras.

Pesquisadora: Alecrim, se você e seu pai fossem plantar laranjeiras nesta terra, o que aconteceria?

Alecrim: Eu acho que ia nascer a árvore, porque ia ter água.

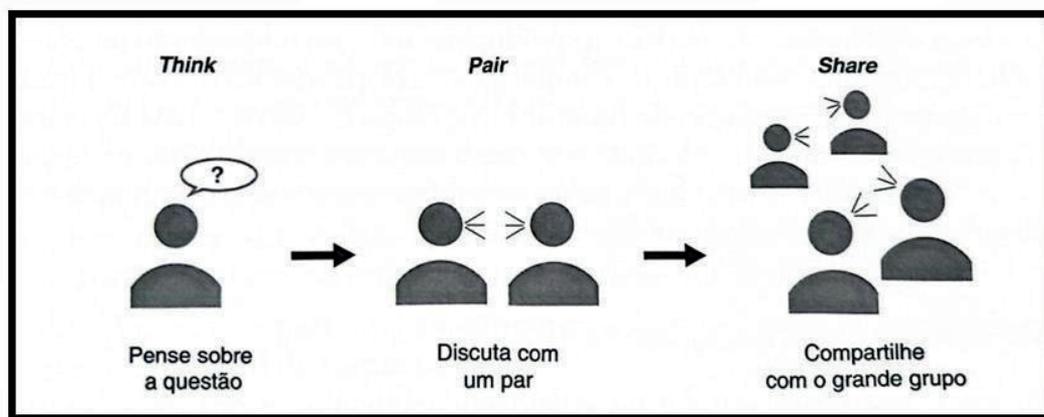
Violeta: Sim, ela ia ficar bem verdinha, por causa que choveu agora.

Por meio da análise do diálogo acima, conclui-se que as crianças demonstraram uma boa compreensão das diferenças entre as figuras 1 e 2, e continuaram defendendo a hipótese inicial escolhida pelo grupo, de que a presença ou a falta de sol e de água interfere na qualidade do solo e no desenvolvimento das plantas. Portanto, o método Aprendizagem por Questionamento e a estratégia Imagem de Impacto contribuíram para que as crianças, mesmo sem dominar conceitos de Biologia, compreendessem aspectos fundamentais quanto às condições climáticas e suas influências na natureza. Lima e Santos (2018) defendem que é fundamental proporcionar na Educação Infantil experiências que auxiliem as crianças a construir ideias que podem mais tarde ser transformadas em conceitos mais elaborados:

A aproximação da criança com os conceitos é iniciada a partir do mundo ao seu redor. O professor pode orientar o olhar da criança no sentido de ajudá-la a “ver” os fenômenos observáveis. Mesmo antes de introduzir os conceitos é possível olhar os fenômenos do mundo, que também são importantes para a ciência (Lima; Santos, 2018, p. 15).

Em outra aula, ainda parte da aplicação da intervenção pedagógica desenvolvida na pesquisa de mestrado, foi aplicada a estratégia TPS, seguindo as suas três etapas, representadas pela figura 3.

Figura 3 – Etapas da TPS



Fonte: Elmôr Filho *et al*, 2019, p. 83

Pensando nas características específicas do desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, se fizeram necessárias algumas adaptações. Inicialmente, a pesquisadora organizou as crianças em um semicírculo com cadeiras. Depois separou as crianças em 5 duplas e 1 trio, conforme a proximidade em que estavam sentadas. A seguir, explicou a atividade para a turma:

Pesquisadora: Eu vou fazer uma pergunta para vocês. Primeiro, vocês vão pensar sozinhos e depois conversar com o colega do lado para chegarem a uma resposta. Mas, vocês precisam conversar no ouvido do colega para que os outros colegas não escutem. Por enquanto, vai ser um segredo de vocês. A pergunta é: para que serve a água?

A partir da pergunta da pesquisadora foram realizadas as 3 etapas da TPS:

- Etapa 1: As crianças pensaram sozinhas sobre a pergunta realizada pela pesquisadora.
- Etapa 2: As crianças discutiram sobre as respostas com a sua dupla. A pesquisadora solicitou que as crianças conversassem “no ouvido” porque em outras tentativas de realização da TPS as crianças falavam suas respostas muito alto, e umas acabavam repetindo as respostas das outras, o que impedia que manifestassem as suas próprias ideias. Registros da etapa 2 da TPS podem ser visualizados na figura 4.

Figura 4 – TPS, Etapa 2



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

- Etapa 3: As crianças compartilharam oralmente com os colegas as suas respostas sobre a pergunta inicial (Para que serve a água?). A seguir, estão relacionadas as respostas de cada dupla e do trio.

Margarida e Orquídea: Fazer gelo e para tomar banho na cachoeira.

Melissa e Íris: Para encher a piscina.

Crisântemo e Cravo: A gente falou que ia colocar água quente no gelo e derreter o gelo, e colocar água fria numa banheira para mergulhar, e daí a gente ia fazer uma experiência e eu ia deixar ele usar os meus óculos.

Alecrim e Gerânio: A água é boa pros peixinhos nadarem.

Jasmim e Lírio: A gente disse que as nossas mães não sabem que a água quente derrete o gelo e a gente vai ensinar elas em casa.

Tulipa, Dália e Camélia: A água quente serve para derreter o gelo e pra fazer chimarrão.

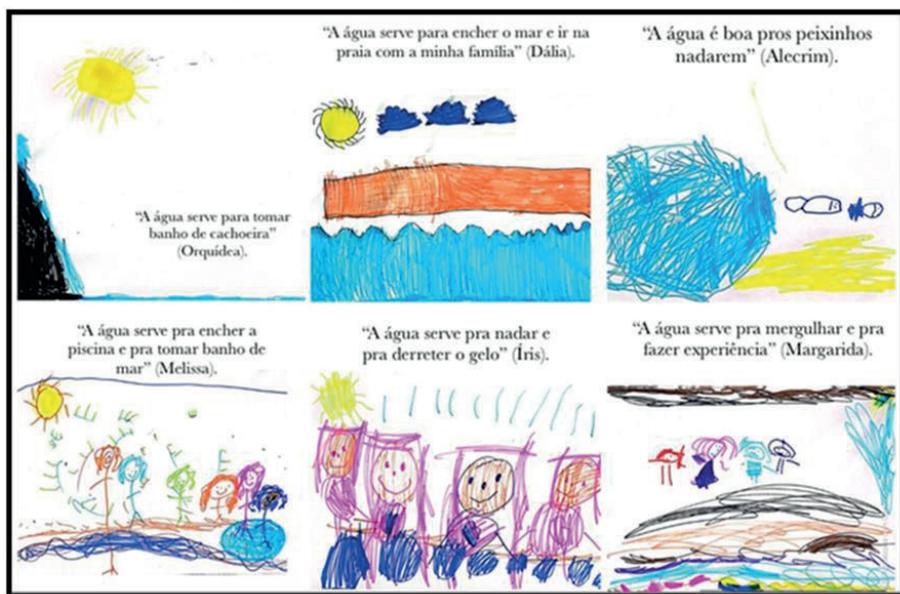
Analisando as respostas das crianças percebemos que elas conseguiram expressar diversas utilidades da água, e que também fizeram relações com as experiências realizadas em uma atividade anterior a respeito dos estados físicos da água. Para Jasmim e Lírio, a experiência de visualizar o gelo sendo derretido pela água quente foi tão significativa, que eles sentiram a necessidade de ensinar essa descoberta para as suas mães. Crisântemo e Cravo, por sua vez, falaram sobre a temperatura da água, entendendo que a água quente derrete o gelo, mas que para que eles pudessem mergulhar em uma banheira, a água precisaria estar em uma temperatura mais baixa. As conclusões de Crisântemo e Cravo podem parecer simples ao entendimento dos adultos, mas fazem parte de uma reflexão complexa do raciocínio das crianças.

Após a realização da etapa 3 da TPS, a pesquisadora solicitou que as crianças realizassem desenhos individuais representando as utilidades da água na vida delas. Foi perceptível, por meio da análise da figura 5, que as crianças desenharam situações relacionando a água às sensações de alegria, prazer e diversão. Elas desenharam praias, cachoeiras e rios, e seus amigos e familiares desfrutando desses espaços ao ar livre.

Nenhuma criança se desenhou entre paredes, pois, para elas, o mais interessante da vida é o que acontece lá fora, na natureza, nas interações com quem ama. Para Louv (2018), os momentos na natureza são tão ricos para as crianças a ponto de oferecer cura para aquelas que vivem em lares destrutivos, e que ao contrário do que acontece quando as crianças estão entre paredes e telas, o contato e a interação com a natureza não desperdiçam o tempo, a curiosidade

e a criatividade das crianças, mas os ampliam, e enriquecem. Nesse sentido, o autor explica que a natureza funciona como um papel em branco onde a criança desenha e interpreta o seu mundo.

Figura 5 –Para que serve a água?



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Sabemos que o egocentrismo faz parte do estágio do desenvolvimento da criança, em idade pré-escolar e por isso, elas percebem seus pensamentos como corretos. Nesse sentido, compartilhar e discutir as ideias com os seus pares por meio da TPS contribuiu para que as crianças reconhecessem que outras pessoas podem ter ideias que divergem das suas, e isso provocou dúvidas e reflexões que levaram as crianças a construir uma resposta coletiva sobre a questão evidenciada na estratégia de aprendizagem ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão de literatura realizada e na aplicação das propostas com as crianças podemos concluir que a Aprendizagem por Questionamento é uma boa escolha para compor o planejamento didático na Educação Infantil. Porém, para que a sua implementação ocorra de forma eficiente, garanta o envolvimento das crianças e atenda às suas necessidades e curiosidades, é pre-

ciso que o professor esteja consciente de seu papel nesse processo, e seja capaz de planejar ambientes de aprendizagem criativos, lúdicos e instigantes. É que esses ambientes sejam espaços onde aconteçam trocas de ideias, em que o professor, além de saber como formular perguntas eficazes, saiba como valorizar as respostas e, principalmente, as perguntas que as crianças fazem.

As crianças geralmente são receptivas para responder e fazer questionamentos, mas para que esses questionamentos enriqueçam os diálogos durante a aula planejada, é necessário que o professor mantenha uma organização da turma. No início, é provável que todos queiram falar ao mesmo tempo, e organizar o tempo e a ordem de fala de cada criança se constitui em um desafio. Todos devem ser ouvidos, todavia respeitar a sua vez para falar também faz parte das aprendizagens que constituem o fazer pedagógico na Educação Infantil.

O professor que deseja acolher em seu planejamento a Aprendizagem por Questionamento deve manter uma postura investigativa e questionadora junto com as crianças. Um olhar sensível e uma escuta atenta do professor às necessidades, características e preferências de todas e de cada criança que compõe a sua turma, dão o norte para que ele possa criar estratégias de organização, garantindo que todos manifestem as suas opiniões.

A mesma postura se mantém necessária no planejamento e implementação da estratégia TPS. O professor precisa lançar a pergunta para as crianças, e deixar com que elas pensem sozinhas, discutam com os colegas e compartilhem com o grupo as suas ideias, sem tentar influenciá-las com “pistas” que induzam a resposta que ele, enquanto professor, julga correta.

Durante a estratégia é normal que as crianças tentem “copiar” a resposta do colega, ou repeti-las, modificando o que pensavam, na tentativa de chegar a resposta correta.

Nesse caso, adaptamos a estratégia, sugerindo que as crianças discutissem em com o seu par sussurrando no ouvido. Dessa forma, elas puderam ouvir, discutir, refletir e argumentar, chegando a um consenso que foi compartilhado ao grande grupo. Outras adaptações podem ser feitas necessárias, dependendo da turma de crianças e do contexto em que a estratégia é aplicada.

Sobre a estratégia Imagem de Impacto podemos concluir que as crianças não precisam de explicações prévias para pensar e manifestar opiniões sobre alguma temática. As imagens, por si só, chamaram a atenção das crianças para detalhes além do óbvio, recheados de imaginário e fantasia, que são únicos do

tempo da infância, e que não podem ser desconsiderados ou diminuídos pela ânsia adulta em ensinar conceitos científicamente corretos.

No que diz respeito a avaliação do professor perante as aprendizagens construídas pelas crianças por meio do método Aprendizagem por Questionamento, e das estratégias TPS, e Imagem de Impacto, salienta-se que é necessária uma continuidade na aplicação de propostas que englobem esse método e essas estratégias. Trabalhar com eles uma única vez, não garante o real entendimento e engajamento das crianças. É através da constância que as crianças vão compreendendo a dinâmica do trabalho em grupo, aprendendo a respeitar a opinião e o tempo do colega. E assim a troca de ideias e a construção de conhecimento entre todos acontece.

Nesse processo, o professor precisa registrar as interações das crianças. O diário de bordo pode ser um bom aliado, mas quando o professor não consegue anotar no diário, em tempo real, as falas e as ações das crianças, utilizar o gravador é uma boa estratégia.

Todavia essa opção exige um trabalho extra do professor, que precisa ouvir, transcrever e analisar posteriormente as falas das crianças. O método e as estratégias não devem se findar quando a aula termina, precisam ser alvo de análises e reflexões do professor, para que ele tenha condições de aprimorá-los, fazendo as adequações necessárias para planejar novas intervenções, visando sempre a progressão das aprendizagens das crianças.

Por fim, salientamos a necessidade de que mais pesquisas sobre métodos e estratégias de aprendizagem ativa sejam desenvolvidas no contexto da Educação Básica brasileira, principalmente na etapa da Educação Infantil. Não há como garantir que todas as questões sejam respondidas de forma satisfatória, bem como se as crianças irão formular questões condizentes com o assunto abordado, mas a participação, o envolvimento e a curiosidade que alegra e dinamiza a rotina da escola infantil estarão presentes. As crianças estão sempre abertas ao novo, e não precisamos convidá-las duas vezes quando o assunto é aprender, principalmente, se for investigando, descobrindo, conversando e fazendo perguntas sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Coral; HOWITT, Christine; JOBLING, Wendy. **Science in Early Childhood**. 3 ed. Austrália: Cambridge University Press, 2018.

CORREA, Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes. Os porquês da criança na psicologia genética de Piaget e na psicanálise e a dificuldade de aprendizagem. **Âgora**, Rio de Janeiro v. XVIII, p. 289-303, 2015.

DUFFY, Thomas M.; RAYMER, Pamela L. A Practical Guide and a Constructivist Rationale for Inquiry Based Learning. **Educational Technology**, Vol. 50, p. 3-15, 2010.

ELMÔR-FILHO, Gabriel; SAUER, Laurete Zanol, ALMEIDA, Nival Nunes, VILLAS - BOAS, Valquíria. **Uma nova sala de aula é possível:** aprendizagem ativa na educação em engenharia. 1.ed. Rio de Janeiro: LCT, 2019.

ESHACH, Haim. **Science literacy in primary schools and pre-schools.** Netherlands: Springer, 2006.

HARLAN, Jean D; RIVKIN, Mary S; **Ciências na Educação Infantil:** uma abordagem integrada. Tradução Regina Garcez. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; SANTOS, Mairy Barbosa Loureiro dos. **Ciências da natureza na educação infantil.** 2.ed. Belo Horizonte: Fino Traço: UFMG, 2018.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** Resgatando as nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. Tradução de Alyne Azuma, Claudia Belhassof. 1.ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. **The Kindergarten Program.** Toronto, ON: Government of Ontario, 2016.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 25 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SALTIEL, Edith. **Methodological Guide Inquiry-Based Science Education:** Applying it in the Classroom. Barcelona: P.A.U Education, 2006.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.016

O JOGO E A BRINCADEIRA COMO RESISTÊNCIA DAS CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Nair Correia Salgado de Azevedo¹

RESUMO

Ao discutirmos questões relacionadas à qualidade na Educação é preciso reconhecer que nossas crianças estão expostas a muitos fatores, que vão desde políticos, econômicos, sociais, culturais e até materiais. Entretanto, nenhum deles justifica o não reconhecimento das Culturas Lúdicas Infantis enquanto elementos importantes para o processo de desenvolvimento da criança, especialmente nas escolas. O objetivo desse estudo é refletir sobre a presença de uma Cultura Lúdica que, mesmo sendo desconsiderada por muitos contextos escolares, ainda resiste graças ao principal personagem responsável por fazer com que ela ainda sobreviva em meio à essa negação: a criança. Caracterizada como uma pesquisa bibliográfica, a metodologia utilizou de material já publicado, especialmente livros, artigos de periódicos científicos, revistas, Dissertações, Teses, entre outros materiais divulgados sobre a temática. Os resultados e discussões apontam que o jogo e a brincadeira, enquanto elementos importantes das Culturas Lúdicas Infantis, são componentes da formação humana, atuam enquanto propagador da cultura e são facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem das crianças e não o contrário disso. Conclui-se que é preciso reconhecer a real necessidade de considerarmos as crianças como sujeitos ativos e como produtores de cultura em potencial dentro das escolas e que é praticamente impossível podar as ações criativas propostas pelas Culturas Lúdicas Infantis, visto que elas estão inseridas em um movimento maior para as crianças,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, nairazevedo@hotmail.com.

que estão em seu impulso inicial de vida: o movimento de, simplesmente, serem crianças.

Palavras-chave: Educação, Culturas Lúdicas Infantis, Infância.

INTRODUÇÃO

Ao discutirmos questões relacionadas à qualidade na Educação é preciso reconhecer que nossas crianças estão expostas a muitos fatores, que vão desde políticos, econômicos, sociais, culturais e até materiais. Entretanto, nenhum deles justifica a ausência cada vez mais acentuada do lúdico na infância.

Infelizmente temos presenciado com frequência o furto do lúdico nas escolas, visto que as crianças inseridas atualmente em nosso sistema educacional estão, a todo instante, nos revelando como são rigorosas as privações do jogo e da brincadeira nesse contexto. Não podemos deixar de inferir que, independentemente da época, do contexto, da política vigente e da proibição das manifestações lúdicas infantis pelos adultos ao longo da história, as crianças sempre encontram um meio de continuar sendo crianças, manifestados por meio de práticas lúdicas que não podemos interferir, como o caso do uso da imaginação, por exemplo - nós, adultos, não controlamos tudo e não se pode impedir que as crianças participem do mundo da imaginação. Podemos, muitas vezes, tentar abolir o lúdico, mas não conseguiremos, pois ele sempre existirá nos sonhos da maioria das crianças.

O objetivo desse estudo é refletir sobre a presença de uma Cultura Lúdica que, mesmo sendo desconsiderada por muitos contextos escolares, ainda resiste graças ao principal personagem responsável por fazer com que elas ainda sobrevivam em meio à repressão: a criança.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é caracterizada como bibliográfica, identificada por Prodanov e Freitas (2013) como aquelas que se utilizam de material já publicado, especialmente os livros, os artigos de periódicos científicos, as revistas, as Dissertações e Teses, entre outros materiais divulgados sobre uma temática a ser pesquisada.

No caso desse estudo, foram utilizados artigos e livros de autores renomados sobre o tema, além de uma busca por pesquisas publicadas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES entre os anos de 2014 e 2014. A análise ocorreu por meio de uma leitura crítica analítica (Prodanov; Freitas, 2013), objetivando a apreensão do conteúdo dos materiais selecionados, seguidos de uma interpretação das relações apresentadas pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao termo “lúdico”, estão diretamente ligados outros termos, como o “jogo” e a “brincadeira” e que a partir desse momento será debatido com mais afinco. O que se pode, então, entender por “jogo” e “brincadeira” no contexto escolar? Como isso ocorre? Como esses elementos se manifestam por meio das Culturas Lúdicas Infantis em nossas escolas?

Começo a discussão sobre o jogo reconhecendo-o como uma dimensão humana, mencionando uma das mais clássicas conceituações do termo - a defendida por Huizinga (1971), em seu livro *“Homo Ludens”*. Mais que uma simples ação, o jogo é mais antigo que a própria cultura. “Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica.

É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido” (Huizinga, 1971, p. 4). Segundo o autor, há várias teorias sobre o jogo, porém, todas elas acabam se tornando parciais, pois sua grande aponta para uma definição superficial do que é o jogo, já que se baseiam em métodos quantitativos das ciências experimentais sem considerar a socialidade do jogo. O jogo é, entretanto, na visão de Huizinga (1971), inegável e cultural.

Utrecht Buytendijk (1977), no quarto volume da edição intitulada *“Nova Antropologia - Antropologia Cultural”*, organizada por Gadamer e Vogler (1977), é outro autor que também se propõe a discutir o jogo como um fenômeno humano. O autor inicia seus debates mencionando que o termo possui grande “extensão”, mas pouca “compreensão”. Os termos “jogo” e “jogar” designam muitos fenômenos enquanto apenas alguns deles possuem significados em comum. “De qualquer maneira, uma simples análise da linguagem corrente em diversas culturas não conduz a uma compreensão do conteúdo e do sentido da atividade lúdica humana” (Buytendijk, 1977, p. 63).

Isso acontece, segundo Buytendijk (1977), devido aos termos “jogo”, “jogar” e ainda “brincar” e “lúdico” serem interpretados de maneira isolada do contexto histórico, social e individual que cada pessoa tem com esse fenômeno. A língua também é outro fator que influencia o entendimento desses termos, pois ela “dá acesso a um conhecimento preliminar das significações dos fenômenos que se manifestam neles próprios” (Buytendijk, 1977, p. 64).

Nesse mesmo sentido, Brougère (2003) também discute o vocábulo “jogo” de forma crítica. Para o autor, mesmo o jogo sendo para ele um fato social, o termo acabou sendo “banalizado” e na mesma direção de Buytendijk (1977)

argumenta que o mesmo se tornou sinônimo de muitas outras coisas, como um jogo de xadrez, uma criança brincando de casinha, um jogo de futebol, um cão girando em torno de si mesmo, entre outros. Brougère (2003) nos convida a refletir sobre a seguinte questão: o que fez com que atividades tão distintas entre si fossem designadas pelo mesmo termo? E isso, segundo o autor, não se aplica apenas à nossa língua, mas também em muitas outras.

Para Brougère (2003), o que nos auxilia na compreensão do que pode ou não ser entendido como jogo é a interpretação do que é e o que *não* é jogo, pois algumas situações também são entendidas pelo vocábulo, por exemplo, um “jogo” comercial com uma estratégia econômica, um “jogo” entre duas peças que precisam de ajustes, um “jogo” de sedução entre parceiros com mútuo interesse, entre outras. Portanto, a interpretação das ações e situações é que pode nos ajudar a perceber quando o que ocorreu é jogo ou não.

Diante de tantas dificuldades consensuais sobre o termo, Huizinga (1971) então se atenta para as principais características do jogo e assim o define como “uma função da vida, mas não passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”, tendo que nos atentar, portanto, às suas principais especificidades, que podem ser assim resumidas: o jogo é voluntário e “Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo ser no máximo uma imitação forçada” (Huizinga, 1971, p. 10); é desinteressado, pois não pertence à vida comum, ou seja, não se preocupa com a realização imediata de nossos desejos e necessidades; é limitado, pois ele “inicia-se e, em determinado momento “acabou”. Joga-se até que se chegue a um certo fim” (Huizinga, 1971, p. 12); e, finalmente, o jogo cria a ordem e é a própria ordem - a menor desobediência às regras estraga-se o jogo, acabando por ruir sua ordem específica e absoluta.

Também sob os aspectos humanos do jogo, Caillois (1990) é outro autor que também se dispõe a discutir suas principais características. Para o autor, o termo evoca ideias de “facilidade”, e essa gratuidade do jogo “contribui infalivelmente para uma atmosfera de descontração ou de diversão. Acalma e diverte. [...] Com efeito não produz nada” (Caillois, 1990, p. 9).

Como principais características do jogo, Caillois (1990) argumenta que “todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido” (Caillois, 1990, p. 11) e que não podem em hipótese alguma ser violadas. Caso isso ocorra, o jogo acaba imediatamente.

Além das regras, a liberdade também aparece para Caillois (1990) como uma de suas principais características, porém não se trata de uma liberdade

excessiva, entendida pelo autor como um desajuste ao jogo. A referida liberdade é aquela que permite a conservação da eficácia do jogo, que torna disponível a mobilidade de seu mecanismo. Portanto, jogo significa “a liberdade que deve permanecer no seio do próprio rigor, para que este último adquira ou conserve a sua eficácia” (Caillois, 1990, p. 12).

Caillois (1990), também analisa os impactos que o jogo pode ter em nosso comportamento humano. Para o autor, o jogo é um convite a termos autodomínio, pois é preciso que tenhamos cortesia com nossos adversários para que venhamos a combatê-los sem animosidade. Além disso, é preciso aceitar a possibilidade de derrota com antecedência, assim como admitir o risco do azar ou da fatalidade.

Já a visão antropológica apresentada por Buytendijk (1977) infere que ao tratar o jogo como um fenômeno é preciso reconhecer o processo como um “andar contínuo” - trata-se de um “recordar-se”. Pelos seus estudos antropológicos, Buytendijk (1977) assim caracteriza o jogo: livre, coerente, ambivalente, com infinidade interna e presença fora do tempo, sem finalidades ou intenções. Entretanto, há aspectos do comportamento humano que nos propõe conhecer determinadas particulares do jogo humano. O autor ainda considera importante descobrir a ludicidade infantil como a primeira manifestação lúdica específica da existência humana. No início, quando ainda somos bebês, há um impulso espontâneo de movimento que se manifesta de maneira descontrolada devido aos constantes movimentos de vaivém.

Já nos jogos simbólicos os objetos e coisas recebem diferentes significações que podem ser mantidas ou mudadas. Uma criança que move um pedaço de madeira como se fosse um carro, faz com que tal objeto ocupe uma posição intermediária entre o “sinal e o indício”. Nesse jogo de “faz-de-conta”, tal objeto possui duas significações - o pedaço de madeira é, ao mesmo tempo, a própria madeira e um carro. Falarei com detalhes sobre isso mais adiante, em que mostrarei as ideias de outros estudiosos como Piaget (1975) e Vigotski (1988) na tentativa de compreender as principais relações entre o jogo e o desenvolvimento infantil.

Resta-nos, agora, pensar: é possível ao homem “livrar-se” desse jogo criativo e arriscado sendo ele tão irresistível? Por que, quando adulto, o homem insiste em resisti-lo e, ainda, qual a razão do homem incutir nas crianças essa resistência desde cedo por meio da instituição escola?

Um dos pensamentos de Freire (2002) pode auxiliar a refletir sobre essas questões: o fato de ser muito difícil separar o jogo do homem, especialmente quando esse homem ainda é uma criança. O jogo se localiza no território do ser, o que implica considerar as propriedades subjetivas do sujeito, pois “o jogo não é só subjetivo, é também, em menor escala, objetivo, assim como o jogo não é só desejo de ser, é também, em menor escala, desejo de ter” (Freire, 2002, p. 63). Não se trata de um caso à parte das demais atividades humanas - quando o homem se volta para si, ele pode jogar.

Aparentemente desnecessário para alguns, o jogo arrebatava quem joga e enquanto jogamos não pensamos em consequências futuras. “Saber jogar é saber estar presente em um determinado espaço e em um determinado tempo, e apenas estar neles” (Freire, 2002, p. 69). Os adultos, que passam maior parte do tempo envolvidos em tarefas como o trabalho, por exemplo, não se permitem a essa entrega total que contempla, também, muitos significados a cada um.

Talvez esteja aí o principal problema encontrado pelo jogo nas escolas. Ser subjetivo e considerar o significado do que é isso que acontece, envolve considerar um dos principais protagonistas do jogo: o jogador e, nesse caso, aquele que se entrega com mais facilidade ao jogar nesse contexto - a criança.

A energia lúdica das crianças é assustadora para alguns adultos. Independentemente de onde estejam, em casa, na escola ou em qualquer outro lugar, a liberdade do jogo em alguns momentos causa pânico: como controlar? A perda desse controle é um dos motivos mais relevantes para o argumento de que o jogo deve se fazer o mais ausente possível nas escolas. “Perder o controle sobre os alunos faz com que os professores abram mão de se utilizar do jogo como veículo educacional, mesmo que a intenção seja apenas utilitária” (Freire, 2002, p. 78).

Para Freire (2002), um dos problemas também parece ser que a escola não se preocupa em significar aquilo que ensina. De maneira geral, ensina-se o conteúdo sem associá-lo a como e quando se utilizará aquele conhecimento. É aí que o jogo entra como um importante aliado da educação, pois ele já possui um caráter educativo por si só. Assim, é possível destacar que o jogo: a) Ajuda a não esquecer o que foi aprendido, pois a criança, após aprender, gosta de repetir o que aprendeu por prazer, e não por ter um objetivo nessa ação; b) O jogo mantém o que foi aprendido por meio dos jogos com ações já incorporadas; c) O jogo aperfeiçoa o que se aprendeu, pois “a repetição sistemática do jogo inevitavelmente aperfeiçoa as habilidades adquiridas” (Freire, 2002, p. 83); d) O

jogo nos prepara para novos desafios, ou seja, nos deixa alertas para assimilar conhecimentos de nível superior.

Para detalhar melhor as palavras de Freire (2002), usarei de outra obra de sua autoria, o livro *“Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física”*, publicado pela primeira vez em 1989. Baseando-se em Piaget (1975), Freire (1989) expõe vários argumentos a favor do uso de jogos e brincadeiras no contexto escolar a partir da Educação Infantil do ponto de vista social, afetivo e cognitivo.

Para explicar tais argumentos a favor do desenvolvimento cognitivo da criança por meio do jogo e da brincadeira, uma das primeiras observações é a de que novas capacidades podem ser adquiridas e aprimoradas pela criança enquanto brinca, incluindo muitas habilidades que servirão, conforme a evolução nesse processo, para a aquisição de conhecimentos em sala de aula. Por exemplo, ao propor a variação de uma determinada brincadeira como o “zerinho”, em que as crianças tentam pular corda sequenciando os pulos em que a proposta é ir aumentando a quantidade deles, ela se preocupa, num primeiro momento, em cumprir com esse propósito, executando a ação não apenas no campo motor, mas antecipando sua ação no campo mental.

A partir do momento que o professor sugere uma variação em que as crianças precisam, por exemplo, realizar a mesma tarefa em dupla, ou ainda, de forma mais rápida, a criança se depara com um desafio. Em face desse aparente desequilíbrio, as crianças são obrigadas a exercitar, naquela situação, a busca por novos conhecimentos que possam fazê-las aprender essa nova proposta, a adquirir a referida solução daquele problema para, enfim, assimilar uma nova ação ou um novo conteúdo proposto (Freire, 1989).

Então, é possível inferir que por meio de conflitos e situações de pressão que acontecem nos jogos e nas brincadeiras a criança exercita o que aprendeu, ou seja, enquanto joga/brinca, também aprende. “Quando brinca, a criança coloca em jogo os recursos que adquiriu, bem como vai em busca de outras aquisições de maior nível” (Freire, 1989, p. 53). Esse mecanismo, porém, não fica restrito apenas enquanto a criança brinca - é também executado em muitas outras situações de aprendizagem que ultrapassam os limites da brincadeira, pois a criança saberá usar esses recursos, seja em um novo jogo, ao usar um novo brinquedo, ao executar uma nova ação motora e até adquirir conhecimentos linguísticos e lógico-matemáticos, por exemplo.

Outro autor clássico que reconhece a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil é Lev Semenovich Vigotskii². Sua teoria, conhecida também como “Teoria Histórico-Cultural”, tem muitas discordâncias com relação às ideias promovidas por Piaget (1975) e apresenta outra discussão interessante sobre o jogo e a brincadeira no desenvolvimento infantil. Optei por falar de ambas as teorias, pois cada uma delas reconhece, dentro de suas singularidades, a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento da criança. Não se trata aqui de fazer uma comparação entre uma teoria e outra, mas sim de reconhecê-las como aliadas na argumentação em prol do jogo e da brincadeira no contexto escolar e como elementos fundamentais das Culturas Lúdicas Infantis.

Para Vigotskii (1988) uma das primeiras coisas a considerar é que a aprendizagem da criança começa muito antes dela ir à escola. Isso implica compreender que existe uma história anterior desse ser e que é preciso ser considerada pelo processo educacional - “não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (Vigotskii, 1988, p. 110).

Partindo desse pressuposto, Vygotsky (1991) expõe uma nova abordagem para compreender o processo de desenvolvimento infantil: o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). Para o autor, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o dia em que a criança nasce e, por sua vez, o aprendizado pré-escolar é “não sistematizado” (processo mais simples de aprendizado) enquanto o aprendizado escolar é “sistematizado” (processo que propõe conteúdos de fundamentação científica).

Então, partindo de estudos e testes psicológicos realizados com crianças, Vygotsky (1991) percebeu que era preciso dar atenção ao fato de que aquilo que elas conseguiam realizar com a ajuda dos outros poderia ser um indicativo para sabermos o que ela já consegue realizar sozinha, ou seja, auxiliaria a compreender como ocorre o desenvolvimento mental das crianças, partindo de como e com qual grau de dificuldade elas resolvem problemas.

Esse nível de conhecimento já dominado e que, portanto, define as funções mentais já amadurecidas pela criança, Vygotsky (1991) denomina de “nível de

2 Devido às diferentes traduções do Russo para o Português, o referido autor pode ser conhecido por dois tipos de grafia nominal: Vigotskii ou Vygotsky.

desenvolvimento real”, enquanto aquele conhecimento no qual a criança ainda não assimilou e, portanto, ainda precisa da ajuda de alguém mais experiente para que se concretize, denomina de “nível de desenvolvimento potencial”. A “ZDP” seria a região entre esses dois níveis, ou seja, a distância entre o que a criança já sabe fazer (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela ainda não aprendeu a realizar de forma autônoma (nível de desenvolvimento potencial).

A “ZDP” então representa aquelas funções que ainda não amadureceram totalmente, mas já caminham para seu processo de maturação. Então, o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” nos possibilita compreender como acontecerá o processo dinâmico de desenvolvimento mental da criança. De forma resumida, podemos entendê-la assim: “a Zona de Desenvolvimento Proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1991, p. 98).

A relação entre o conceito de “ZDP”, o jogo e a brincadeira no processo de desenvolvimento mental da criança pode ser compreendida pela afirmativa de que ambos oferecem ampla estrutura para as mudanças das necessidades da consciência - a ação imaginativa cria intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real (Vygotsky, 1991). Então, podemos inferir que, ao brincar, a criança está sujeita a uma atividade condutora de aprendizagens futuras, pois durante a brincadeira a criança consegue ser maior do que é e realizar ações nas quais não conseguiria fazer na realidade.

Algumas características sobre o jogo e a brincadeira, porém, precisam ser esclarecidas e a primeira delas é de que ambos não podem ser definidos como algo que dá prazer às crianças. Primeiro, por que existem muitas outras atividades que promovem esse sentimento nelas; segundo, pois existem jogos nos quais o resultado pode não ser agradável, por exemplo, no caso de quem perde alguma partida (Vigotskii, 1991).

Outra observação a ser feita é com relação às próprias características da brincadeira e do jogo. Embora entendidos por muitos como se fossem a mesma coisa, existem particularidades que definem um e outro. A brincadeira está presente na criança em idade pré-escolar e tem como principal característica a presença da imaginação com regras implícitas de comportamento, embora essas regras não sejam formais e nem estabelecidas antes de iniciar esta ação. “A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal” (Vigotskii, 1991, p. 108). Isso

implica compreender, portanto, que na situação imaginária da brincadeira, não há comportamento sem regras e pensar o oposto é um equívoco.

Já o jogo de regras se desenvolve a partir do fim da idade pré-escolar, as regras se tornam explícitas, porém com uma situação imaginária implícita. O jogo de xadrez, por exemplo, é envolto de uma situação imaginária, pois o cavalo, o Rei, a Rainha, entre outros, só podem se mover de maneiras determinadas - proteger e comer peças do xadrez são conceitos puros desse jogo, porém não deixando de lado a situação imaginária que a esfera desse jogo propõe a seus jogadores (Vigotskii, 1991).

Ou seja, enquanto na brincadeira a predominância é do imaginário com regras sociais implícitas, no jogo os domínios são das regras, mas com situações imaginárias implícitas em sua essência. Se, então a brincadeira aparece antes dos jogos de regras no desenvolvimento infantil, se enquanto um tem mais a presença explícita da imaginação enquanto o outro possui a presença explícita da regra, como ambos atuam no processo de desenvolvimento infantil?

Na brincadeira uma das coisas a ser considerada é que, se a criança se comporta com regras sociais implícitas, isso significa compreender que ela não pode aqui agir da forma como quer - ao mesmo tempo em que ela exercita caminhos considerados por ela mais difíceis, pois está subordinada a regras, ela também realiza o que gosta de fazer, pois a própria brincadeira está unida ao simples prazer de brincar. A brincadeira é, portanto, “a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (Vigotskii, 1991, p. 113).

Já com relação ao jogo, um dos fatores mais interessantes parece ser o da submissão inicial que a criança passa a ter com relação às regras, pois enquanto ela está vivenciando uma situação de jogo, também age contra seus próprios impulsos, ou seja, suas ações são contrárias àquelas nas quais gostaria muitas vezes de agir. Para exemplificar, Vigotskii (1991) demonstra o desejo que uma criança pode ter em comer um doce em um determinado jogo em que isso é proibido - nesse caso, a criança renuncia a algo que quer devido a uma subordinação sua às regras do jogo, porém, essa própria renúncia é, ao mesmo tempo, uma forma de atingir o clímax do referido jogo.

Sendo assim, cumprir as regras de um jogo é uma fonte de prazer, e nesse ponto Vigotskii (1991) concorda com Piaget, pois “é uma regra interna, uma regra de autocontenção e autodeterminação, como diz Piaget, e não uma regra que a criança obedece à semelhança de uma lei física” (Vigotskii, 1991, p. 114).

Resumidamente, o jogo cria na criança uma nova forma de desejo, fazendo com que as aquisições conseguidas por ela enquanto joga, possam se tornar seu nível básico de ação real e moralidade.

Partindo então dos pressupostos de Piaget (1975) e Vygotsky (1988; 1991), é possível listar várias funções que garantem a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento da criança. Parafraseando Freire (1989), pode-se resumir que, enquanto a criança a joga e brinca, se depara com novas situações nas quais precisa exercitar o que já sabe para se adaptar ao desafio proposto, e tal adaptação não pode ser separada do jogo e da brincadeira e, portanto, enquanto a criança joga e/ou brinca, ela aprende sem cessar. Trata-se, então, de uma atividade importante no contexto escolar, pois está totalmente comprometido com a formação da criança.

Sendo a escola um local responsável por propor novos conhecimentos à criança, como por exemplo, as noções lógicas de classificação, seriação e conservação na matemática ou, a leitura, escrita, interpretação de vários gêneros textuais e, ainda, noções ambientais, corporais, artísticas entre tantas outras, por que não os inserir por meio do jogo e da brincadeira?

Essa dúvida parece não ser apenas minha, e para Freire (1989) tal dificuldade em promover um contato desse conteúdo por meio da criança que se movimenta, corre, pula, brinca e joga, só confirma cada vez mais a resistência que a escola possui em estabelecer relações entre atividades práticas e simbólicas.

Há hoje nas escolas uma necessidade de resgate desse “jogo esquecido” - esquecido pelos professores de forma que as crianças nas escolas possam simplesmente jogar. Mas nesse caso, nada impede que o adulto também jogue e aí o que precisa também ser esquecido pelo adulto é seu ranzismo ao jogo. O adulto precisa, então se auto permitir ao jogo, se sujeitar ao “Senhor do jogo” (Freire, 2002).

Além de auxiliar na aprendizagem de conteúdos como vimos em muitos momentos nesse estudo até aqui, o jogo humaniza, ou seja, “ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco” (Freire, 2002, p. 87). Indispensável para a formação de nossa cultura, precisamos reconhecer que é pelo jogo que aprimoramos nossas habilidades e capacidades humanas, como o imaginar, por exemplo. “A inteligência humana precisa desenvolver-se para produzir soluções criativas e originais, portanto a educação para isso tem que admitir a fantasia, o jogo, a transgressão” (Freire, 2002, p. 96).

Numa sociedade como a nossa, em que se privilegia muito o trabalho e a economia, enquanto o homem social muitas vezes é deixado de lado, não é muito difícil encontrarmos reflexos dessas concepções de mundo no cotidiano das escolas. O jogo na sociedade deveria ter seu lugar garantido em nossas vidas, deveria também ser algo considerado comum, porém não é o que vemos. Estamos cada vez mais privando nossas crianças de jogar, de brincar e de interagir, porém como pensa Sarmiento (2004), toda criança traz consigo o peso que a sociedade adultista lhes impõe, mas elas fazem isso com leveza e com a certeza de que o novo é possível por meio de um “entre-lugar” (Sarmiento, 2004, p. 2) que, designado pelos adultos, é reinventado pelas crianças entre dois tempos: o passado e o futuro.

Para Corsaro (2011), ainda hoje é muito comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, ou seja, apenas considerando as possibilidades do que elas se tornarão no futuro e isso acontece devido à própria marginalização histórica sofrida ao longo de séculos.

Por esses motivos, os estudos sociológicos sobre a infância serem bem recentes, assim como o termo “Culturas da Infância” (Sarmiento, 2004) ou “Culturas Infantis” (Corsaro, 2011). É preciso compreender também que, embora as Culturas Infantis expressem a cultura em que vivem, isso ocorre de maneira distinta das culturas adultas, pois “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (Sarmiento, 2004, p. 12).

Para a antropóloga Clarice Cohn (2009) desde cedo a criança participa de grupos chamados de “categoria de idades”. Isso não significa enxergá-las como “adultos em miniatura” ou como alguém que treina para a vida adulta. Em seus estudos com grupos indígenas, a autora percebeu que as crianças interagem com adultos e outras crianças consolidando os papéis que assumem em suas relações. Para a autora, a escola precisa ver a criança como tais comunidades indígenas as enxergam: como um ator social importante.

Esses grupos formados por categorias de idades na visão de Cohn (2009) são entendidos por Sarmiento (2004) como aqueles que integram a “universalidade” das Culturas Infantis - trata-se de interações sociais entre as crianças que regem relações de cooperação e conflitos sociais, de gênero, de etnia etc. Sarmiento (2004) reconhece então alguns traços distintivos das Culturas Infantis por meio de uma “gramática” que não se reduz a elementos linguísticos, mas sim de componentes materiais, rituais, cerimoniais, de normas e valores, que se

manifestam nas seguintes dimensões: Semântica (construção de significados próprios), Sintaxe (articulação entre elementos do real e do imaginário, do ser e do não ser, do estar e do devir) e Morfologia (especificidades dos elementos das culturas da infância, como os jogos, as brincadeiras, os rituais, os gestos e as palavras).

Se as diferenças culturais, como também argumenta Laraia (2013), não podem ser explicadas pelas limitações ambientais, mas sim pelo contexto histórico, assim ocorre com as culturas infantis que são continuamente reestruturadas pelas condições estruturais que definem as gerações em cada contexto histórico. Nesse sentido, Sarmento (2004) nos chama a atenção de que as crianças acrescentam novos elementos aos seus comportamentos e culturas, especialmente porque existem muitos aspectos emergentes e que ainda carecem de estudos mais específicos, como a influência das interações pela Internet, as ações dos grupos e pares em ambientes como as ruas, clubes e outros locais, a extensão da ludicidade ligada à indústria do jogo e, por último, os valores contidos e absorvidos pelas crianças em áreas de segurança urbana, pelas políticas urbanistas e de reivindicações do direito ao lazer, que faz das crianças potenciais protagonistas de ações sociais.

Com relação a essa diversidade de ações das crianças possíveis de serem realizadas, Brougère (2010) usa esse fato para argumentar que a cultura lúdica precisa ser entendida primeiramente como uma importante manifestação das culturas infantis, porém não a única. Corsaro (2011), na mesma direção de Brougère (2010) e de Sarmento (2004), exemplifica que as Culturas Infantis possuem diversas materializações, chamadas por ele de “cultura material da infância” que pode ir desde os brinquedos, até ferramentas artísticas e de alfabetização (como lápis, tintas, canetas coloridas), livros infantis, desenhos, pinturas, entre outros.

Para Brougère (2010) a cultura lúdica não pode ser considerada a única forma de manifestação das Culturas Infantis, pois as crianças não jogam e brincam o tempo todo. Elas não passam vinte e quatro horas por dia jogando e brincando, mesmo porque atualmente, os adultos tratam de preencher o tempo livre delas, seja realizando cursos diversos ou até executando ofícios ao lado de adultos, como no caso de muitas crianças em alguns contextos que trabalham, desde cedo, por necessidade.

A principal ideia de Brougère (2010) sobre o conceito de cultura lúdica é que o termo pode ser considerado, antes de tudo, um conjunto de procedi-

mentos que tornam o jogo possível de ocorrer. Além disso, o jogo supõe uma cultura específica, o que implica compreender que para a existência de uma cultura lúdica é preciso haver um conjunto de regras e significações típicas do jogo e que o jogador adquire e domina no próprio contexto do jogo. Trata-se de pensar no jogo como um elemento no qual temos de descobrir sua cultura específica.

Além disso, para Brougère (2010), dispor de uma cultura lúdica é dispor de referências que permitem interpretar como jogo algumas atividades que para outras pessoas podem não ser. É o que acontece, por exemplo, no caso das “brigas de mentirinha” (ou “lutinhas”). Para o autor, uma criança dificilmente se enganaria ao interpretar essa ação - se é “de verdade” ou não -, o que ocorre justamente o contrário na maioria das vezes quando observada por adultos fora desse contexto de brincadeira em questão. “Não dispor dessas referências é não poder brincar. Seria, por exemplo, reagir com socos de verdade a um convite para uma briga lúdica” (Brougère, 2010, p. 24).

As culturas lúdicas, portanto, são compostas de esquemas que permitem iniciar a brincadeira (quadrinhas, gestos e palavras que compõem o início de uma determinada brincadeira), são diversificados de acordo com os indivíduos, os grupos, os hábitos lúdicos e, ainda, com o espaço disponível e as condições climáticas, além de produzirem jogos particulares em função do interesse das crianças e serem variáveis também conforme o meio social, a cidade, o país e o sexo da criança (Brougère, 2010).

Com relação à produção das Culturas Infantis, ela é construída a partir das vivências concretas dos indivíduos em situação lúdicas. A criança produz sua cultura lúdica brincando e jogando, e o conjunto dessas experiências acumuladas desde que nascemos é que constitui a experiência lúdica. O desenvolvimento das crianças torna possíveis as experiências, mas não produzem por si só a cultura lúdica - esta, como toda cultura, é produto da interação social (Brougère, 2010).

Para finalizar essa possível conceituação do termo “culturas lúdicas”, Brougère (2010) faz uma interessante observação sobre sua composição: a Cultura Lúdica Infantil sofre influências de vários elementos, como as mídias (em especial a televisão) e os brinquedos, mas não podemos nos esquecer de que a Cultura Lúdica Infantil não está separada da cultura geral e também da cultura lúdica adulta, pois a sociedade propõe uma gama de produtos como livros, fil-

mes, brinquedos, etc., destinados às crianças e que se transformam de acordo com a época vivida.

Porém o que caracteriza em geral a cultura lúdica “é que em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas às crianças” (Brougère, 2010). Trata-se de uma reação da criança ao conjunto de propostas culturais que lhe são mais ou menos impostas.

Muitos estudos empíricos já foram realizados com o tema ludicidade englobando questões sobre o jogo e a brincadeira. Alguns deles, como o de Medeiros (2011), procuraram resgatar memórias de infância com o intuito de fazer um levantamento das experiências lúdicas vividas por pessoas já idosas comparando-as com as existentes na obra de Franklin Cascaes - trata-se de um memorial cultural lúdico, vivido por essas pessoas em sua época de infância cujas percepções se contrapõem aos dias atuais em que as cidades cada vez mais crescem sem pensar em espaços e tempos para as presentes e futuras gerações brincarem e jogarem no perímetro urbano.

No mesmo sentido, o estudo de Cunha (2004) procurou investigar quais os tipos de jogos e brincadeiras ocorriam livremente em um determinado espaço urbano de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A pesquisadora descobriu vários eventos que influenciam diretamente a produção das Culturas Lúdicas Infantis nas ruas, entre eles podemos destacar as brincadeiras sazonais, os problemas de espaço para alguns tipos de brincadeiras, a incompreensão por parte de alguns adultos com relação à necessidade que a criança tem de brincar nos espaços urbanos, a presença de muitas brincadeiras tradicionais que passaram de geração a geração com algumas mudanças de nomenclatura e até de algumas regras, além da influência direta das mídias nas situações de brincadeira.

Embora os estudos de Medeiros (2011) e Cunha (2004) sejam relevantes, o enfoque aqui será dado às pesquisas realizadas por Borba (2005), Amaral (2008), Pinto (2010) e Azevedo (2012), pois são estudos que foram realizados no ambiente escolar e conseguem demonstrar a visão que muitos gestores e professores possuem sobre a presença da ludicidade no contexto educacional.

Começo pela percepção de que a brincadeira é um direito e uma necessidade da criança que muitas vezes não é, pelos adultos, respeitado nas escolas. Segundo Amaral (2008) o direito à brincadeira, assim como outros, muitas vezes acaba sendo negligenciado pela instituição escolar, especialmente quando a criança sai da Educação Infantil e vai para o Ensino Fundamental. Isso acontece, pois segundo a autora há uma grande dificuldade de muitos adultos que traba-

lham com a Educação, sejam eles gestores ou professores, em compreender as especificidades da infância. O adulto precisa reconhecer que existem infâncias (no plural) e quais implicações desse conceito são necessários para se pensar uma Educação para as crianças.

Isso significa considerar as várias diferenças, como localização geográfica, crença, etnia, classe social, idade, gênero, enfim, e que pode influenciar diretamente nesse constructo do que é a infância que temos em nossas escolas (Amaral, 2008).

Vemos em Borba (2005) a questão de que muitos estudos realizados com a tentativa de descobrir as culturas infantis hoje são realizados nos contextos escolares, o que nos permite pensar: existem especificidades inerentes aos contextos escolares que engendrariam a construção de culturas infantis autônomas?

Para a autora, o compartilhamento dos mesmos espaços e tempos, o mesmo ordenamento social entre outros fatores, faz com que as crianças criem em conjunto estratégias para lidar com tantas diferenças, além de criar o sentimento de “pertencimento a um grupo”. Cria-se então a “comunidade das crianças”, com objetivos e interesses em comum (Borba, 2005).

Mas o que pensam os adultos presentes no contexto escolar sejam eles gestores ou professores? Quais as principais evidências podem ser citadas como argumento de que os adultos que trabalham com as crianças conhecem pouco sobre elas? Uma das primeiras a serem lembradas aqui é a questão da espacialização das salas de aula. Amaral (2008) em seu estudo descreve por meio de uma ilustração da planta da sala de aula em que foi realizada a coleta de dados de sua pesquisa, uma sala organizada em fileiras individuais e em duplas, umas atrás das outras, o que segundo a autora demonstra o interesse adultocêntrico em vigiar, disciplinar e manter a ordem.

Outra questão a ser refletida é sobre a visão que muitas crianças podem ter do que vão encontrar nas escolas. Nesse caso, segundo Amaral (2008), a expectativa das crianças e professores com relação à rotina escolar é distinta - enquanto as crianças esperam brincar com brinquedos, jogar, desenhar, pintar, aprender e brincar com os colegas, os adultos se restringem à aprendizagem dos números, das letras, da leitura e a obediência às regras.

Durante suas observações, Amaral (2008) presenciou um momento em que as crianças eram indagadas pela professora sobre o que elas faziam de bom na sala de aula. As respostas foram muito semelhantes: obedeço; fico quieto (a);

faço lição. Para a pesquisadora, isso soou mais como uma resposta esperada pela professora do que a opinião das próprias crianças em si.

Nesse contexto, a referida professora comentou com a pesquisadora em um segundo momento durante uma conversa, que as crianças pequenas se sentem bastante cansadas durante as aulas, pois acordam muito cedo. Como a professora tem experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ela chega a comparar os dois níveis, dizendo que na Educação Infantil ela tinha oportunidade de brincar mais vezes e realizar as atividades sem pressa, enquanto no Ensino Fundamental existe a cobrança em atingir os objetivos e passar os conteúdos (Amaral, 2008).

Tal percepção, tanto infantil quanto adulta, também foi percebida pelo estudo de Azevedo (2012). Enquanto as crianças diferenciavam muito bem a época da Educação Infantil (em que brincavam mais) com a época em que eles viviam naquele momento no Ensino Fundamental (com muita lição para fazer), uma das professoras participantes do estudo foi categórica em afirmar: a cobrança por ministrar conteúdos, atingir os objetivos e melhorar o IDEB da escola faz com que se esqueçam da parte lúdica, deixando essa sob responsabilidade exclusiva das aulas de Educação Física.

Outra docente comparou sua própria prática pedagógica no Ensino Fundamental com a do “contraturno”, em que ministrava oficinas na Educação Integral, assumindo ser mais exigente de manhã com os alunos do Ensino Fundamental e conseguindo ser mais lúdica nas oficinas do período da tarde, porque não era cobrada com relação a conteúdos e menções de notas que deveria aplicar aos alunos (Azevedo, 2012).

Vemos também no estudo de Pinto (2010) uma situação similar: nele, uma das professoras explicita por meio de seu depoimento que existe uma grande pressão dos gestores para que os professores “ensinem mais e brinquem menos”. Nesse caso, a professora explica que gostaria de propiciar mais momentos de brincadeiras para seus alunos, mas a pressão que existe, principalmente com relação às avaliações, não permite tal ação. Outra docente afirma que cada vez mais as crianças chegam ao Ensino Fundamental com problemas de coordenação motora, além de déficits emocionais que ela atribui aos poucos momentos de brincadeiras vivenciados pelas crianças hoje. Para essa professora, dificuldades para ler, escrever e até de se organizar em sala de aula são decorrentes da falta do brincar, que se torna ainda mais acentuada quando se deparam com

essas preocupações em melhorar as notas das avaliações institucionais, entre outros.

Porém, não é apenas a pressão por melhoria no rendimento que fazem os professores deixarem a ludicidade dentro das escolas para segundo plano. No mesmo estudo de Pinto (2010) houve docentes que afirmaram se incomodar muito com a “bagunça” causada pelo jogo e pela brincadeira durante as aulas. Os gritos, os movimentos, o barulho generalizado que acaba por romper com o breu e imobilidade natural de muitas classes, acabam por dar a sensação de “perda de controle” pelos professores, o que incomoda muito aqueles que prezam pelo silêncio.

Mesmo com tantos problemas para vivenciar as práticas lúdicas dentro das escolas, as crianças arrumam uma forma de “burlar” determinadas regras proibitivas ao jogo, como vemos nos estudos de Azevedo (2012) e Amaral (2008).

Amaral (2008), por exemplo, foi advertida por uma criança ao saber que a pesquisadora queria ir para a quadra brincar: foi aconselhada a não fazer barulho perto da sala da diretora e da pedagoga, pois eram bravas. Ao perguntar se poderia correr em algum momento, ela respondeu: “só depois que passar a porta da pedagoga” (Amaral, 2008, p. 85), o que para a autora indicou algumas estratégias de sobrevivência às regras impostas que, no caso desse contexto, não eram poucas.

Outra situação de resistência por parte das crianças também foi percebida por Azevedo (2012). Em um dos momentos de observação em sala de aula, a autora presenciou a seguinte situação: na volta do recreio a professora colocou as crianças com as cabeças na mesa para que acontecesse um possível “descanso”. A autora fez o mesmo e resolveu “descansar” também. Foi quando percebeu que enquanto a maioria das crianças “descansavam”, algumas delas estavam com os cadernos embaixo das mesas “apostando corrida” para ver quem fazia primeiro a lição que a professora disse que ia colocar na lousa. Nesse caso, a autora percebeu duas situações: a primeira em que uma criança dizia que iria fazer rápido porque sabia que ia ter muita lição depois, e outra com crianças que se divertiam para ver quem terminaria primeiro.

Percebemos então, por meio desses estudos em questão, que infelizmente muitos professores e gestores apresentam as seguintes visões sobre o jogar e o brincar: atrapalha a organização padrão escolar por se tornar uma “bagunça”; quebra com o silêncio, tão almejado por quem trabalha nas escolas; desestrutura o “controle” das aulas; desvia a atenção do foco, que é a ministração

dos conteúdos considerados “mais importantes”; aparentemente não auxiliam diretamente no aumento do rendimento escolar, tão almejado pelas avaliações como o IDEB, por exemplo.

Como lidar com tais visões? Como quebrar com esses paradigmas? Penso que ouvir e considerar a voz da criança pode ser um passo inicial, pois a escola faz parte da infância assim como outras instituições como a família, a igreja e a sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, pretendemos conhecer as crianças, precisamos incentivar a produção das Culturas Lúdicas Infantis por meio de intervenções feitas também pelo adulto. Não que as crianças dependam dos adultos para que tal produção aconteça - aliás, essa produção irá acontecer de um jeito ou de outro - mas se o adulto pode participar dessa produção ou pelo menos observar como ela acontece, por que não fazer assim?

Essas perguntas podem servir para refletirmos sobre a real necessidade de considerarmos as crianças como sujeitos ativos e como produtores de cultura em potencial dentro das escolas. É praticamente impossível que nós, adultos, que trabalhamos na Educação com esses seres potencialmente criadores (as crianças), consigamos podar tais ações criativas, pois se trata de um movimento maior que eles mesmos e, portanto, irresistível para essas pessoas que estão em seu impulso inicial de vida.

Talvez, uma das formas dos adultos se convencerem disso - da importância de organizar esse ambiente criativo -, possa ser o de exercitar as lembranças do passado e, quem sabe, descobriremos que o menino, o moleque, a princesa, e a fada estão apenas adormecidos dentro de nós, só esperando para estender a mão, como na música de Milton Nascimento³:

*Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão*

³ Parte de letra da música: “Bola de Meia. Bola de gude”, de Milton Nascimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola:** uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. 115 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

AZEVEDO, N. C. S. **“Programa Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente:** entre a ludicidade e a sala de aula. 2012, 213 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2012.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar.** Niterói, 2005. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BROUGÈRE, G. *Jogo e Educação.* Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Revisão técnica e apresentação à edição brasileira: Gisela Wasjscop. 2. impressão. Artmed, São Paulo, 2003.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 2010.

BUYTENDIJK, U. F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. (Orgs). **Nova antropologia.** Antropologia Cultural. Vol. 4. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1977, p. 63-87.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens.** A máscara e a vertigem. Lisboa, Edições Cotovia, 1990.

COHN, C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CORSARO, W. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, C. T. **Traços da cultura infantil:** um estudo com grupos de crianças que brincam livremente. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** Teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.

FREIRE, J. B. **O jogo entre o riso e o choro.** Campinas, Autores Associados, 2002.

GADAMER, H. G; VOGLER, P. **Nova Antropologia**. Antropologia Cultural. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, v.4, 1977.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LARAIA, R. B. **Cultura**. Um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MEDEIROS, F. E. **As dimensões lúdicas da experiência de infância**: Entre registros de brinquedos e brincadeiras da obra de Franklin Cascaes e a memória de infância de velhos moradores da ilha de Santa Catarina e de velhos açorianos de "Além-mar". Florianópolis, 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, V. O. **O corpo em movimento**: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**. Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9-34.

VIGOTSKII, L. S.; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-118.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.017

CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Rafael Oliveira de Antonio¹

RESUMO

O objetivo deste estudo foi caracterizar a cultura corporal, objeto de ensino da educação física escolar, na especificidade da educação infantil, como uma prática pedagógica que visa superar a ideia de movimento humano apartado de uma prática social ou tudo ser reduzido à brincadeira. Para tanto, foi conduzida uma pesquisa de natureza teórica-conceitual, tendo como referencial-metodológico a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora, buscando extrair desse referencial teórico implicações para a prática pedagógica do ensino da cultura corporal na educação infantil. A especificidade da cultura corporal, no contexto da educação infantil, se apresenta na reconstituição da atividade singular da criança em atividades corporais forjadas pela humanidade através dos tempos. Isso significa a criança entrar em contato com as necessidades históricas presentes na base e no desenvolvimento da cultura corporal por meio do jogar, dançar, lutar, entre outros. A princípio, a categoria clássica, um dos conceitos centrais da pedagogia histórico-crítica, serve como referência na seleção dos conteúdos essenciais da cultura corporal que devem integrar o currículo da educação infantil. Já o como ensinar passa pela teoria histórico-cultural da periodização do psiquismo, considerando haver uma caracterização teórica das idades do desenvolvimento e modos de relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo. Assim, fundamentado em uma concepção de educação histórico-crítica, a cultura corporal torna-se parte da formação omnilateral da criança pequena.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural, Pedagogia histórico-crítica, Abordagem crítico-superadora, Escola de educação infantil.

1 Mestre do Curso de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista - SP, ro.antonio@unesp.com.

INTRODUÇÃO

Educação pré-escolar, até a década de 1980, era a nomenclatura para se referir à educação infantil no Brasil, sendo considerada uma etapa anterior, independente e preparatória para o ingresso da criança no ensino fundamental (Brasil, 2018). Apenas em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação infantil passa a integrar a educação básica, e com a modificação introduzida na LDB, em 2006, atende à faixa etária de 0-5 anos. Além de direito da criança e dever do Estado, a educação infantil se torna obrigatória na faixa etária de 4 e 5 anos em instituições de educação infantil com a Emenda Constitucional n.º 59/2009 – incluída na LDB em 2013.

Esse recorte histórico demonstra o quanto a educação infantil é recente como primeira etapa da educação básica em nosso país. Logo, não é de se estranhar que as áreas do conhecimento ainda busquem o seu espaço nesse segmento educacional, como é o caso da educação física e o seu objeto de estudo: a cultura corporal, tendo uma atuação tímida e até equivocada por parte dos professores nessa etapa de ensino.

Ehrenberg (2014) constatou isso em seu estudo, no qual a atividade de parque, destituída de planejamento e objetivos específicos, foi considerada momento da rotina que contemplava práticas corporais. Os *professores generalistas*² entrevistados afirmaram contemplar atividades corporais – brincadeiras e dança – na educação infantil, porém quando observadas de perto, as práticas se resumiam a atividades de parque e brincadeiras cantadas ou cirandas, com a função precípua de domínio motor e divertir. Isso demonstra um entendimento equivocado, reducionista e biologizante da prática corporal, corroborando para

2 O embate acerca de qual profissional seria o mais adequado para ministrar as aulas de educação física escolar na educação infantil é outro assunto recorrente na área – embora não tenha sido o propósito deste estudo. Freire (2006) expõe duas vertentes: de um lado, há os que defendem, na organização dos currículos escolares, a inclusão de um professor especialista para ministrar as aulas, do outro lado, temos os que insistem em manter a atual estrutura, alegando ser melhor para a criança o contato apenas com o professor generalista – menor risco de fragmentação do conhecimento. Este argumento é destacado pelo autor como um ideal romântico de preservar a criança do contato com outros docentes, como se os pequenos não adquirissem saberes além dos muros da escola, seja na família, nos meios de comunicação ou simplesmente propagados pela web. Apesar desse debate profícuo e necessário na área de educação, o mais importante e fundamental é que a criança não seja privada dos conhecimentos humano-genéricos que essa disciplina se propõe a socializar.

associarem a educação física com seu histórico esportivista (Daolio, 1999), entendendo essa disciplina até mesmo como inapropriada para a educação infantil.

É fato que essa abordagem espontaneísta na educação infantil apesar de entreter, divertir e socializar, acaba levando a uma atitude de *laissez-faire*³ – abandono pedagógico, descaracterizando a área. A cultura corporal, nesses moldes, é renegada, e a atividade proposta se torna apenas um divertimento qualquer, similar às brincadeiras praticadas pelas crianças na rua, no lar ou em parques públicos, sem nenhum caráter pedagógico.

Não se trata de negar o valor da brincadeira livre para o desenvolvimento da criança pequena, pois essa pode promover experimentações e convívio social com seus pares sem a intervenção direta do adulto. A crítica aqui repousa no seu uso na escola de educação infantil substituindo o ensino da cultura corporal e, principalmente, ser uma via única para a criança explorar suas potencialidades corporais, causando um empobrecimento na formação de sua prática corporal futura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), em seu Artigo 9º, têm como eixos estruturantes as *interações* e a *brincadeira*, com a organização curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo estruturada em *campos de experiência* (Brasil, 2018). Estes representam o saber tácito e atrelado ao cotidiano das crianças e, propositalmente, dialogam com uma ampla corrente educacional contemporânea denominada por Duarte (2001) como pedagogias do *aprender a aprender*⁴, tendo sua origem no movimento escolanovista do começo do século XX. Diante disso, a escola deixa de cumprir a sua função precípua, que segundo Gramsci (1982) é superar o senso comum e ampliar a visão de mundo do alunado.

Dentro dos cinco campos de experiência propostos pela BNCC, no capítulo destinado à educação infantil, o campo *Corpo, gestos e movimentos* se volta à exploração do mundo, espaço e objetos pela criança com o corpo, estabelecendo relações, expressando-se, brincando, produzindo conhecimentos e tornando-se consciente de sua corporeidade (Brasil, 2018). Esse foco na experiência individual cria uma visão reducionista e pragmática de conhecimento

3 Expressão francesa usada para denominar práticas educativas espontaneístas, sem nenhuma orientação didática e centrada na vontade da criança de fazer o que desejar.

4 O construtivismo, a escola nova, os estudos na linha do professor reflexivo, etc., chamadas na atualidade de *metodologias ativas*. Tratadas como a última palavra em novidade, mesmo sua existência sendo datada no início do século XX com o movimento escolanovista.

para alunos da creche e pré-escola. Aliás, acaba refletindo a sociedade capitalista em que vivemos, atribuindo valor prático e utilitário ao conhecimento.

Contrapondo a esse campo de experiência, temos como referência a cultura corporal como objeto de ensino da educação física, representando o acervo de atividades humanas produzidas historicamente, na prática social, por meio do jogo, dança, luta, ginástica, esporte, entre outros (Coletivo de Autores, 2012). A conceituação de cultura corporal visa superar por incorporação as noções de corpo e movimento, tomando como referência processos de produção da natureza humano-genérica no homem a partir dos fenômenos ou atividades relacionadas às práticas corporais.

A especificidade da educação física escolar, no contexto da educação infantil, portanto, seria a reconstituição na atividade singular da criança das atividades da cultura corporal historicamente forjadas pelos seres humanos. Isso significa a criança entrar em contato com as necessidades históricas presentes na base e no desenvolvimento da cultura corporal. O desafio aqui é saber que necessidades humanas são essas? Quais são os motivos que levam o ser humano, como sujeito histórico, a jogar, dançar, lutar, praticar esportes? Nesse contexto, desde o ensino infantil, as nossas crianças poder experimentar essas atividades e incorporar os seus motivos históricos.

Pensar no *conceito de atividade* é trazer para a discussão a dimensão das *necessidades, objetos, motivos, ações e operações* (Leontiev, 2021) envolvidas em cada um desses objetos da cultura corporal. Aliado a isso, a tríade *conteúdo-forma-destinatário* ajuda a pensar a socialização do ensino dessas atividades específicas. A princípio, podemos questionar: quais conteúdos dessas atividades podem ser trabalhados na educação infantil? A categoria clássico, um dos conceitos centrais da pedagogia histórico-crítica, descrito como aquele conteúdo que resistiu ao tempo e deve integrar o currículo escolar (Saviani, 2005), pode ser uma resposta para esse questionamento.

Já o como ensinar passa pela psicologia histórico-cultural, considerando haver uma caracterização teórica das idades do desenvolvimento e modos de relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo (Elkonin, 1987). Isso envolve identificar a atividade-guia na periodização do psiquismo como promotora do desenvolvimento, além de conhecer as particularidades típicas de cada idade do desenvolvimento. Assim, será possível desenvolver *atividades adequadas* segundo o desenvolvimento psíquico do aluno, potencializando a apropriação de uma específica atividade da cultura corporal.

No caso da idade pré-escolar, por exemplo, no qual a brincadeira é o motivo fundamental, inclusive expresso na forma desenvolvida de atividade lúdica com a brincadeira de papéis, atividade-guia do período (Elkonin, 2009), a educação física escolar precisa dialogar com essas necessidades da criança. Trabalhar com os motivos relacionados às atividades da cultura corporal desenvolverá uma relação mais consciente e voluntária da criança com suas próprias ações corporais. Na idade pré-escolar, isso irá colaborar com a formação das premissas do *autodomínio da conduta*, fundamental na próxima atividade-guia: a atividade de estudo do período escolar.

Diante dos argumentos expostos, o objetivo do ensino da cultura corporal em uma prática pedagógica visa superar, na educação infantil, a ideia de movimento humano apartado de uma prática social ou tudo ser reduzido à brincadeira. Por isso, é crucial nos fundamentarmos nas concepções da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, em uma visão de educação histórico-crítica, para o ensino da cultura corporal na educação infantil.

METODOLOGIA

O método adotado neste estudo foi o materialista histórico-dialético, tendo como referencial teórico a concepção histórico-crítica de educação. Já as bases metodológicas, representando mediações da relação entre o sujeito e o objeto, foram organizadas conforme Sánchez Gamboa (2013) propõe: a) *fontes*: material bibliográfico fundamentado no referencial teórico desta investigação; b) *instrumentos de coleta de dados*: pesquisa em bases de dados da área; c) *técnicas de tratamento dos dados*: análise qualitativa; d) *organização e sistematização de resultados*: apresentação dos achados em forma de proposições e figuras; e) *hipóteses*: repostas provisórias que orientaram a coleta e organização dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 1992, a obra *Metodologia do ensino da educação física* sintetizou o esforço coletivo de um grupo de pesquisadores⁵ na superação do paradigma do

5 Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

desenvolvimento da aptidão física isolada da formação humana, objeto hegemônico da área na época (Coletivo de Autores, 2012). Como resultado, temos a primeira proposição propriamente metodológica para a educação física escolar, denominada *abordagem crítico-superadora*, significando uma mudança radical ao identificar como o objeto de ensino da área a *cultura corporal*⁶ e não mais a aptidão física. Por conseguinte, a abordagem crítico-superadora apresentou um salto qualitativo sobre as demais proposições pedagógicas da educação física: construtivista, desenvolvimentista, promoção da saúde e crítico-emancipatória, ao fundamentar seus conteúdos de ensino advindos da cultura corporal.

O trato pedagógico desse conhecimento, nessa perspectiva, apoia-se na lógica materialista dialética ao compreender o conhecimento como produto da atividade objetiva consciente humana sobre a realidade objetiva. Sendo assim, a capacidade física ou habilidades motoras se constituem apenas como elementos de ensino, e não seu objetivo último. Já os conhecimentos humano-genéricos produzidos na atividade da cultura corporal se configuram como um corpo de conhecimentos próprios da educação física.

Embora considere a dimensão biológica no desenvolvimento humano, a cultura corporal se volta para o conjunto de atividades humanas desenvolvidas historicamente nas bases do trabalho, atendendo necessidades de segunda ordem e passíveis de transmissão às novas gerações por meio da educação escolar (Teixeira; Taffarel, 2021). Isso demonstra que esses conhecimentos não são naturais, melhor dizendo, não basta ensinar um conjunto de práticas corporais, seja correr, lutar, jogar ou dançar, mas refletir e explicar essas atividades como produtos da cultura. A cultura corporal, portanto, se volta às atividades que historicamente foram se constituindo nas relações voluntárias e *não utilitárias* dos homens com as ações corporais, sendo objetivadas na forma de jogo, luta, ginástica, dança, esporte, arte circense, entre outras.

Aqui a ideia não é conceituar a cultura corporal em um conjunto praticamente inesgotável de atividades corporais humanas, pois assim estaríamos apenas exemplificando um grupamento de manifestações empíricas. A sua existência vai além da dimensão empírica e sensorial, carregando uma síntese das relações humanas de práticas corporais e conceituação dos seus significa-

6 Apesar do termo cultura corporal ter levantado críticas por suscitar a existência de várias culturas, não se deve polemizar, considerando para tal interpretação a conceituação materialista histórico-dialético de cultura, aliás, o nome é secundário e permanece pela familiaridade ao ideário que as pessoas têm da área e não exclui debates futuros em busca de outra denominação (Taffarel, 2016).

dos sociais. Conquanto, a análise histórica dos objetos das atividades da cultura corporal tem em vista explicitar o processo de humanização do homem na sua relação com as ações corporais e, portanto, o próprio processo de humanização de tais atividades.

Na perspectiva da prática pedagógica, é fundamental destacar essa noção de historicidade da cultura corporal, trazendo para o aluno o entendimento de que “[...] o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios e necessidades humanas” (Coletivo de Autores, 2012, p. 40). Nessa perspectiva, os movimentos específicos de jogar, arremessar, dançar, entre outros, não existem sem que carreguem consigo significados sociais. Dito isso, a cultura corporal sintetiza nas suas objetivações o processo histórico-social da conversão de um movimento corporal humano em uma forma socialmente determinada de movimento.

Assim, um movimento de “salto” direcionado ao objetivo de produzir uma *forma artística* (caso de um “salto” realizado nas atividades de Dança, Mímica ou Circo) ou à produção de uma *marca para uma destreza corporal* (caso do “salto” realizado nas atividades de Ginástica ou Atletismo), ou, ainda, à produção de uma *situação de oposição lúdica* (caso do “salto” realizado na atividade de Jogo ou Luta) não pode ser compreendido como uma equação do tipo “salto + significado”. Esses “saltos” são, eles mesmos, *seus significados*. São *formas* que expressam e, acima de tudo, *realizam* para cada sujeito singular as significações sociais historicamente surgidas no campo das práticas corporais lúdicas (Nascimento, 2018, p. 345).

Outro aspecto a ser considerado no conteúdo da cultura corporal é reconstituir no sujeito singular a forma mais desenvolvida desse conhecimento produzida pela humanidade ao longo dos tempos. Dentro do nosso referencial teórico é o conhecimento científico e sistematizado, contrariando as pedagogias do *aprender a aprender*, que se fundamentam na cultura e experiência do sujeito, tendo a criança o centro do ensino. A cultura corporal, portanto, se propõe a socializar o conhecimento que o grupo no qual a criança está inserida não pode ensinar.

Quando nos questionamos quais os conteúdos da cultura corporal merecem fazer parte do trabalho pedagógico na educação infantil, podemos recorrer ao *critério do clássico*. O clássico pode ser definido como o conhecimento que

resistiu ao tempo e sua atualidade excede o momento histórico de sua formulação por captar questões nucleares da condição humana (Saviani; Duarte, 2012). Logo, possui um princípio de *permanência* por lidar com questões nucleares da existência humana e sintetizar tais relações, além de ser uma *referência* para as novas gerações.

O clássico busca responder ao problema de critério de definição dos conteúdos que irão compor o currículo escolar, diferenciando o *essencial* do *acessório*. Embora seja suscetível a contestações, como qualquer outra categoria de análise, envolvendo principalmente a *cultura erudita* e a *cultura popular*, esse critério é referência. Parte dessa crítica vem da ideia de que a pedagogia histórico-crítica valoriza a cultura erudita em detrimento da cultura popular, por esta ser espontânea, assistemática e aquela representar a cultura letrada, respectivamente (Saviani, 2011). Contudo, independente de origem ou rótulos, o clássico envolve o conhecimento sistematizado e mais elaborado, se opondo ao saber do cotidiano. As expressões mais autênticas da cultura popular, inclusive, buscam desconstruir a homogeneização causada pela *indústria cultural*⁷, logo, é equivocado achar que a classe trabalhadora, em geral, tem acesso à cultura popular (Neves, 2020).

A partir dessas considerações, o clássico deve respeitar os princípios anteriormente citados e representar a expressão mais elaborada da cultura corporal, incluindo a cultura popular. Exemplo disso seriam os jogos tradicionais como a amarelinha, o esconde-esconde, o pega-pega, a cabra-cega, a queimada, pique-bandeira, entre outros. Já em relação a como ensinar esses conteúdos, podemos dialogar com as atividades-guia referentes a cada período da periodização do psiquismo, porém sem ignorar que existem processos de amadurecimento do organismo em curso que são base material e, ao mesmo tempo, limitam a socialização da cultura corporal.

Avaliando a periodização do psiquismo infantil, podemos tomar como referenciais alguns conceitos, como: *época*, *período*, *atividade-guia/dominante* e *crise*. Em cada momento do processo de desenvolvimento, considerando o contexto social, surgem possíveis interesses e necessidades que impulsionam a criança a realizar determinadas atividades. Entre elas, uma, em especial, se sobressai como atividade-guia em cada período da periodização do psiquismo,

7 Reproduz ideias e valores próprios do *status quo* na cultura de massas, não se assemelhando à cultura popular.

se tornando dominante – gestada no período anterior – e reorganizando os processos psíquicos. Diferente do que podemos pensar, a atividade-guia não é aquela que ocupa a maioria do tempo, sendo caracterizada por três atributos:

[...] atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...] a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (LEONTIEV, 2017, p. 64-65).

Na Figura 1, podemos observar os conceitos fundantes da periodização do psiquismo, avançando para o entendimento de sua lógica organizacional, destacando a atividade-guia de cada período. O primeiro período de cada época é marcado pela predominância da esfera afetivo-emocional, formando a necessidade a partir das relações entre as pessoas. Já no segundo período, o desenvolvimento cognitivo se acentua pela apropriação dos procedimentos de ações com os objetos da cultura. Por fim, o conceito de crise se situa na transição entre os períodos, um salto qualitativo – momento crítico no desenvolvimento – provocando nesse curto espaço de tempo uma reorganização do psiquismo.

Figura 1 – Periodização do Desenvolvimento Psíquico



Fonte: Elaborado por Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Unesp, câmpus de Bauru, 2012.

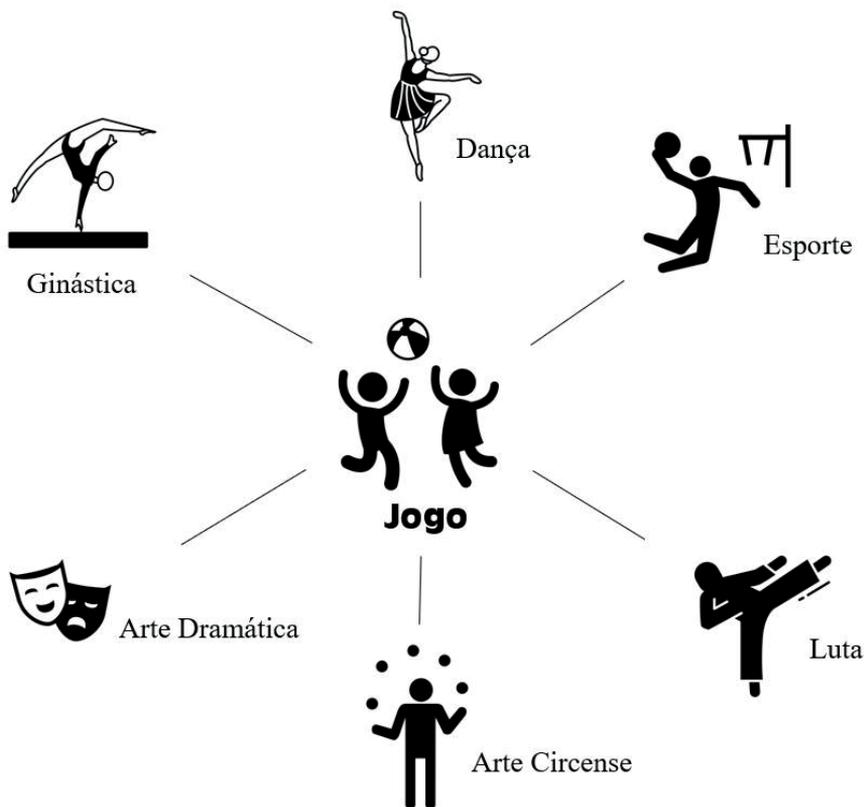
Focando nos períodos *primeiro ano*, *primeira infância* e *idade pré-escolar*, visamos compreender o desenvolvimento da atividade na criança e formas que fazem avançar o psiquismo. Nesse contexto, apesar da apropriação de *elementos rudimentares da cultura corporal* poder ocorrer já na creche – berçário e maternal – em consonância com o que Elkonin (2009) denomina de *atividades-guia do primeiro ano e primeira infância*, sendo *comunicação emocional direta* e *atividade objeto-manipulatória*, respectivamente. É só no período *pré-escolar* que atribuímos à criança a capacidade de perceber tais atividades, em sua subjetividade, como unidades historicamente objetivadas pelo gênero humano.

Aproveitando o apelo que a atividade lúdica tem em mobilizar e engajar na atividade a criança na educação infantil. O jogo como fenômeno da cultura corporal, por exemplo, pode desempenhar um papel fundamental na ontogênese da criança, assumindo a forma primeira de se relacionar com os objetos da cultura corporal mediante a atividade lúdica, gestando em seu interior formas embrionárias desses elementos na educação infantil, e se complexificando nos outros seguimentos educacionais. Dessa maneira, em cada tipo diferente de jogo, existe em sua prática o embrião do que será a atividade da cultura corporal. O pique-bandeira, por exemplo, carrega em sua prática elementos como: oposição, conquista territorial, sendo a base de esportes complexos e de muito apelo comercial e esportivo, sendo o caso do *rugby* e, principalmente, o futebol americano – esporte mais popular dos Estados Unidos.

Apesar dessa destacada importância na educação infantil, o jogo, na maioria das vezes, não acaba sendo um dos objetos da cultura corporal. Analisando *documentos curriculares oficiais*⁸ pós-lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Grillo, Navarro e Rodrigues (2020) constataram que o jogo é visto como um recurso didático de ensino por outras disciplinas ou uma recreação – atividade livre, sendo sinônimo de lúdico e não apresentando uma didática. Enfim, ele não é levado a sério na educação escolar. Nesse sentido, o jogo deixa de ser um conhecimento clássico da cultura corporal e acaba descaracterizado em prol de outros propósitos educacionais.

8 Parâmetros Curriculares Nacionais, BNCC, Conteúdo Básico Comum, Proposta Curricular do Estado de São Paulo, Referencial Curricular do Estado de Rio Grande do Sul, Orientações Curriculares para o ensino de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro, Currículo Base da Rede Estadual de Espírito Santo, Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio – do Estado de Pernambuco.

Figura 2 – O Jogo como Forma Primeva dos Elementos da Cultura Corporal



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na esteira desse entendimento, Ortiz *et al.* (2020) concebem às ações lúdicas a possibilidade de se trabalhar o ensino de formas particulares de atividades da cultura corporal por meio do jogo, sejam:

- os elementos gímnicos da ginástica – amarelinha, pegas, estafetas;
- criação de imagens artísticas da dança – estátua, dança da bexiga;
- relações de oposição, sublimação e sobrepujança da luta – cabo de guerra, briga de galo;
- a destreza corporal do esporte individual – peteca, bola ao cesto/gol, taco/bets – e situações de ataque e defesa do esporte coletivo – queimada, piques.

Na periodização dos conteúdos da educação física escolar, semelhantemente, Nascimento (2014) propõe estruturar o currículo para a educação

infantil em três relações fundamentais, a partir dos de jogos e brincadeiras de *situações opositivas*, de *criação de formas artísticas* e de *destreza e desafios corporais*. Dado isso, embora não haja uma menção direta às atividades específicas da cultura corporal na educação infantil, temos exemplos de trabalhos com tais referências, como a ginástica na pré-escola (Teixeira, 2018).

Outra proposição que pode ser considerada no trabalho pedagógico com esse segmento de ensino seria trabalhar a especificidade dos objetos da cultura corporal. Ou seja, trabalhar os *elementos específicos da cultura corporal*, em suas formas iniciais, desde o berçário e o maternal, é promover as bases para o ensino desses conteúdos ao longo dos demais segmentos de ensino da educação escolar. Para isso, Ortiz *et al.* (2020) cita a necessidade da criança no berçário desenvolver consciência corporal e superar a atividade reflexa em prol das ações sensitivo-motoras por meio de ações motoras voluntárias: a) *locomotoção*: engatinhar, andar; b) *manipulação*: agarrar, soltar – explorar os aspectos exteriores dos objetos; c) *estabilização*: equilíbrio estático – controle postural de cabeça e tronco, sentar, ficar em pé – e equilíbrio dinâmico, associado às habilidades de locomoção e manipulação – andar ereto, alcançar; d) *percepção sensorial*: audição, tato, etc.

Ortiz *et al.* (2020, p. 261) cita como objetivo do maternal: “[...] proporcionar a ampliação da relação da criança com os objetos sociais da cultura corporal com vistas ao domínio de seus significados e função social”, desenvolvendo elementos embrionários das *habilidades fundamentais de locomoção* – caminhar, correr, saltar; *manipulação* – arremessar, chutar; e *estabilização* – equilibrar-se com diferentes apoios usando membros inferiores ou superiores, giros, rolamentos. Ademais, ainda destacam o uso sensorial, instrumental e social dos objetos comuns da cultura corporal, consciência aprimorada de si, do outro e de seu entorno, domínio da vontade/controla da conduta, coordenação motora geral e fina, lateralidade, etc. Enfim, trata-se de algo necessário para a criança, na pré-escola, ser capaz de se apropriar das formas iniciais dos objetos da cultura corporal.

Em suma, embora haja a possibilidade de se trabalhar no berçário e maternal conhecimentos sobre o corpo, ações motoras voluntárias e habilidades de locomoção, estabilização corporal, manipulação e uso sensorial dos objetos (Ortiz *et al.*, 2020), possivelmente é só no início da idade pré-escolar que a maturação biológica permite trazer elementos *rudimentares* da cultura corporal para a prática pedagógica. A propósito, para a brincadeira de papéis ocorrer, é

preciso antes a formação das condições sensório-motoras fundamentais para manipular e atuar com o objeto: “Sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a lúdica.” (Elkonin, 2009, p. 207).

A brincadeira de papéis é do que uma forma particular de atividade lúdica, podendo surgir de forma embrionária na primeira infância por meio da exploração/ação elementar com os objetos, e atinge o seu desenvolvimento pleno na segunda metade do período pré-escolar (ELKONIN, 2009). Isso permite à criança, por meio da representação do papel e da situação lúdica, protagonizar atividades do mundo adulto dentro de sua realidade perceptiva, apropriando-se dos seus sentidos e internalizando padrões sociais a sua própria conduta. Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico fomentado pela brincadeira se expressa como desenvolvimento do autodomínio da conduta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de educação histórico-crítica pressupõe a formação do indivíduo de forma omnilateral⁹, considerando todas as dimensões que constituem o ser humano e as condições objetivas para o seu pleno desenvolvimento histórico (Frigoto, 2012). Nesse processo formativo, algumas áreas do conhecimento são supervalorizadas, visando a preparação para a alfabetização e a matemática, enquanto outras têm o seu espaço reduzido, como a educação física.

A partir de um referencial materialista histórico-dialético, a abordagem crítico-superadora se alinha com a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, permitindo abordar desde a educação infantil essa perspectiva de formação. Dessarte, a cultura corporal se apresenta como uma determinada dimensão da realidade e articulada aos objetos das diferentes áreas do conhecimento, compõe o currículo da educação infantil.

A abordagem crítico-superado supera por incorporação outros conceitos que buscam definir o objeto da educação física escolar pelo movimento humano ou tudo sendo brincadeira, os quais não são capazes de apreender as formas sociais de atividades inerentes à cultura corporal para além da sua aparência fenomênica. Desse modo, a apropriação das formas sociais de atividades inerentes à cultura corporal permite à criança acessar o sistema de significações

⁹ Termo que vem do latim e significa todos os lados ou dimensões.

dessas atividades humanas formadas concretamente em determinado modo de vida.

A cultura corporal inserida no currículo para educação infantil, como qualquer outro conteúdo de uma área do conhecimento, fomenta disputas com outros objetos como o movimento, aptidão física, esporte, recreação e corporalidade. Outros possíveis pontos de discussões referentes ao trabalho pedagógico com a educação infantil são: A cultura corporal, no contexto da educação infantil, deve voltar o seu ensino ao jogo ou aos objetos específicos da cultura corporal, como: dança, ginástica, luta, esporte, arte circense e, incluindo, o jogo? A partir de qual período do psiquismo, a maturação biológica permite trabalhar os conteúdos da cultura corporal? Quais seriam os conteúdos clássicos da cultura corporal? Assim, são indagações que este estudo trouxe à baila, sem intenção de trazer respostas definitivas, mas apenas identificar as divergências/diferenças e tentar propor uma síntese inicial a esse respeito.

Espero ter ensejado um contributo em relação à conceituação e ensino da cultura corporal como conhecimento a ser socializado na educação infantil, tendo como alvo uma formação histórico-crítica da criança. Distante de ousar esgotar esse assunto, nossos achados, pelo contrário, buscam mediante os achados deste estudo, conceituar a cultura corporal em uma concepção histórico-crítica para a educação infantil.

Por fim, a impressão final desta investigação foi constatar a escassez de estudos considerando a cultura corporal fundamental para uma formação omnilateral desde a tenra idade. Consequentemente, o conhecimento histórico da humanidade sobre as atividades corporais deve ser socializado pela escola desde a educação infantil.

Para a literatura da área, a aptidão física e o esporte ainda são muito vinculados a raízes históricas da educação física no período da ditadura cívico-militar, sendo considerada, equivocadamente, no âmbito escolar, como uma disciplina adequada apenas a partir do ensino fundamental. Já a educação infantil, vemos a brincadeira prevalecer, sendo associada à recreação – divertir e desenvolvimento motor – e atividade livre – brincadeiras de parque, preenchendo o tempo ocioso e servindo como descanso mental das atividades de rotina da sala de aula. Desse modo, não foi surpresa constatar a generalização do termo jogo e sua irrelevância enquanto conhecimento na escola infantil, dialogando perfeitamente com o seu histórico de subalternidade frente aos demais segmentos de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Cortez, 2009.

DAOLIO, Jocimar. **A cultura do corpo.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35-40, 2001.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología).** Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo.** 2. ed. São Paulo: VWF Martins Fontes, 2009.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2014.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.).

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRILLO, Rogério de Melo; NAVARRO, Eloisa Rosotti; RODRIGUES, Gilson Santos. “Uma luta contra moinhos de vento”: concepções de jogo em 8 propostas curriculares brasileiras de educação física pós LDB/1996. **Corposciência**, Cuiabá, v. 24, n. 2, p. 118-132, maio/ago. 2020.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 119-142.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da educação física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Uma Educação Física Histórico-Cultural (¿) Os significados das atividades da cultura corporal como uma problemática geral de pesquisa para a área. **Obutchénie: R. de Didat. E Psic. Pedag.**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 339-363, maio/ago. 2018.

NEVES, Jorge. **Valores sociais, educação e resistência**: fundamentos ontológicos e contradições históricas. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

ORTIZ, Camila Aparecida; ALBERTONI, Cláudia Elena Prado Teles; ROSA, Daiana Andrade; LEAL, Elaine Viani; SOUZA, Gabriela Reginato de; SANTANA, Quézia de Aguiar; NUNES, Rodrigo Lima; SENA, Silvio; LAVOURA, Tiago Nicola. Corpo, gestos e movimentos. *In*: PELEGRINI, Sônia Maria; JANIAL, Maria Aparecida Pinheiro; PONCE, Rosiane de Fátima (org.). **Currículo municipal de Presidente Prudente**. Presidente Prudente: Município de Presidente Prudente: Governo de Presidente Prudente, 2020. p. 241-285.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Unicamp, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TEIXEIRA, David Romão. **Educação Física na pré-escola**: contribuições da abordagem crítico-superadora. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Os objetos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: reflexões a partir dos estudos sobre a educação física. In: GALVÃO, Ana Carolina; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; COSTA, Larissa Quachio; LAVOURA, Tiago Nicola (org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 40 anos de luta por escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2021. v. 1, cap. 4, p. 61-81.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.018

A PASSAGEM PARA O OUTRO VAGÃO: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

Géssica de Sousa Macedo¹

RESUMO

O processo de transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental enfrenta significativos desafios. Ao analisarmos as diferentes concepções que envolvem a mudança — não apenas de etapas, mas também de rotina e do próprio significado de ser criança e ser aluno — podemos observar como esses fatores afetam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. É interessante frisar que, na Educação Infantil, as crianças já estão imersas em uma cultura grafocêntrica e, por esse motivo, vivenciam o processo de alfabetização de maneira lúdica, pois a centralidade da aprendizagem nessa etapa da Educação Básica ocorre por meio da ludicidade e das brincadeiras. No entanto, no Ensino Fundamental, o brincar é menos frequente em detrimento do processo de alfabetização e letramento propriamente ditos, além da introdução de diferentes disciplinas, avaliações e mudanças na rotina, que diferem consideravelmente do que propõe a Educação Infantil. A partir da análise de estudos bibliográficos realizados nas plataformas SciELO e Periódicos da CAPES e objetiva analisar como os documentos e produções que englobam essa temática discorrem sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Os trabalhos analisados destacam alguns pontos cruciais sobre a temática, como a necessidade de considerar a ludicidade também no Ensino Fundamental; a formação de professores com um olhar voltado para o processo de transição e desenvolvimento infantil; e a criação de um ambiente acolhedor e confiável para as crianças que passam por esse processo. Dessa forma, o estudo enfatiza a importância da ludicidade no processo educativo, bem como a afetividade e a aproximação

1 Mestranda do Programa de Pós – Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco - UPE, gessica.smacedo2018@gmail.com.



entre os pares, tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil, para que essa transição ocorra de forma prazerosa e eficaz..

Palavras-chave: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Transição, Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Um novo ambiente, novos colegas, maior quantidade de professores e consequentemente maior diversidade de metodologias, esses são alguns dos desafios enfrentados pelas crianças na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.

Acolhimento e continuidade são essenciais para que essa passagem não se torne um rompimento no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Durante um longo período de tempo a educação infantil e suas especificidades foram desconsideradas, na qual sua intenção prevalecia ainda permeada por uma visão assistencialista da educação. Porém, conforme determinado nos documentos que regem a educação, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares, que contemplaram a educação infantil, seus marcos e importância, o cenário foi se modificando e essa etapa passou a ser percebida com maior intencionalidade educacional.

A Base Nacional Comum Curricular defende a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, uma fase com características e especificidades próprias que devem ser respeitadas e consideradas no processo educacional. Baseada nesta concepção, a BNCC estabelece as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da educação infantil, visando garantir que a aprendizagem e desenvolvimento das crianças aconteçam conforme prevê esta etapa da educação básica pautadas na ludicidade (Brasil, 2017).

Nesse cenário, pensar a educação infantil envolve sobretudo a inclusão das brincadeiras atreladas ao processo de aprendizagem. A ludicidade nesta etapa é essencial para que o ensino aconteça em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e se efetive de forma significativa considerando seus níveis de maturidade. Já no ensino fundamental que está direcionado ao processo de alfabetização sistematizado, muitas vezes a ludicidade, as brincadeiras e interações são substituídas por um processo mais direto de conteúdo.

Diante dessas concepções, considerar a infância, seus estágios de desenvolvimento e especificidades de cada faixa etária é de fundamental importância para se compreender o processo de aprendizagem, para que a passagem de uma etapa da educação básica para outra aconteça de forma natural, respeitando a infância e suas fases.

Segundo o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, são consideradas crianças a pessoa de até doze anos de idade incompletos (Brasil, 1990). A partir dessa afirmativa, considerar que a infância percorre doze anos, é também notar e priorizar a infância no processo de aprendizagem para além da educação infantil.

De acordo com a BNCC, no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, “é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo.” (Brasil 2017, p. 53). Dessa forma é primordial zelar para que a passagem de uma etapa para outra, aconteça de maneira harmônica e dialogada.

Diante do exposto a problemática dessa pesquisa é: Quais concepções permeiam a passagem da educação infantil para o ensino fundamental e suas implicações no cotidiano escolar? Considerando as diferenças existentes na concepção dessas duas etapas, a pesquisa tem como hipótese o fato de que esse processo acontece de maneira isolada entre a educação infantil e o ensino fundamental o que fragiliza o processo de ensino e aprendizagem das crianças, sendo necessário, diálogo e compreensão para que a passagem de uma etapa para outra aconteça de forma contínua e respeitando a ludicidade e especificidades da infância.

Diante disso, a pesquisa objetiva analisar como os documentos e produções que englobam essa temática discorrem sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Para tanto, o estudo se caracteriza como pesquisa bibliográfica, na qual segundo Pizzani *et al.*, pode ser entendida como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” Pizzani *et al.* (2012, p. 54). A sistematização do trabalho estará organizada em três tópicos, no qual o primeiro, são abordadas a ludicidade e sua importância no processo de aprendizagem, no segundo tópico a abordagem está voltada para a os desafios e possibilidades que abrangem a transição da educação infantil para o ensino fundamental e o terceiro que discorre sobre os estudos encontrados através de revisão bibliográfica. A abordagem a serem destacadas serão realizadas de acordo com pesquisa na base de dados SciELO e Portal periódicos CAPES.

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

A antecipação da entrada no ensino fundamental respaldada pela Lei Federal 11.274/2006 (Brasil, 2006) que ampliou a entrada nesta etapa de oito para nove anos, passou a assegurar um período maior da criança no ensino fundamental, o que automaticamente provoca mudanças nas concepções de práticas pedagógicas, de modo que em seu planejamento deve-se considerar o período e especificidades da infância bem como o reconhecimento dos efeitos dessa entrada antecipada no 1º ano no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. De acordo com Kramer (2011), a partir dessa mudança decorrente da ampliação do ensino fundamental, os responsáveis que atuam na educação necessitam repensar o funcionamento da educação e a qualidade de ensino.

Para com Vygost (1996) a criança entre os seis e sete anos passa por um período denominado “crise dos sete anos”.

A idade escolar, como todas as outras idades, começa por uma etapa de crise ou de viragem, descrita pelos cientistas, antes que as demais, como a crise dos sete anos. Sabe-se há muito tempo que a criança, ao passar da idade pré-escolar para a escolar, muda sensivelmente e é mais difícil educá-la. Trata-se de um período de transição, a criança já não é um pré-escolar, mas ainda não é um escolar” (Vygotsky, 1996, p. 377).

Ainda que a crise acima descrita aconteça aos sete anos o autor destaca que a passagem da idade pré-escolar para a escolar é permeada por desafios e transformações que afetam os aspectos cognitivos e emocionais das crianças, o que fortalece a concepção de que essa fase deve ser observada e tratada com um olhar atento e acolhedor.

O currículo de Petrolina (Petrolina, 2020) concebe a relação vertical entre o ensino de modo a enfatizar o estabelecimento de relações entre o antes e o depois, entre o conhecido e o que está em construção para favorecer a compreensão do novo a partir da incorporação ao que já está presente.

Assim, em perspectiva de espiral se irão formando, progressivamente, novos arranjos cognitivos, desenvolvendo competências e habilidades que darão ao estudante reais possibilidades de enfrentar desafios cada vez mais complexos. Mais que uma soma, uma transformação (Petrolina, 2020, p. 15).

Alinhado a concepção e necessidade de se considerar o que a criança já sabe, Vygotsky (1998) afirma que o processo de aprendizagem acontece por meio dos processos de assimilação, equilíbrio e acomodação, onde, se nas propostas de ensino partir de estruturas que a criança já tem para a partir disso incorporar novas aprendizagens, tal fato facilitará esse processo.

Uma das maneiras de gerar nesse processo de continuidade o respeito a infância é a presença da ludicidade nas propostas pedagógicas, partindo da compreensão de que no período de transição entre as duas etapas, a criança estará com seis anos de idade, um período denominado por Piaget (1973) como “pré-operatório”, fase que se estende aproximadamente entre os dois a sete anos de idade e é marcado pela interpretação e criação de imagens da realidade na mente, em que o jogo simbólico e as brincadeiras são aliados nos desenvolvimento cognitivo da criança estimulando-a a progredir cognitivamente. Nessa perspectiva “É no brincar que criança aprende a agir numa esfera cognitiva” (Vygotsky, 1998, p. 126).

A partir das afirmativas destacadas é essencial reconhecer a ludicidade como papel essencial no processo de ensino ainda no ensino fundamental, visto que é o que irá favorecer a aprendizagem significativa, além de colaborar com o processo de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, na medida que possibilita a continuidade do processo já estabelecido na educação infantil que são as interações e brincadeiras em uma concepção lúdica em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

É interessante refletir sobre o fato de que na educação infantil, os conhecimentos são explorados em uma perspectiva interdisciplinar, organizadas através dos campos de experiências com especificidades de conhecimento, mas que estabelecem diálogos entre si. Já no ensino fundamental, a organização acontece por meio de disciplinas (Brasil, 2017). Cada disciplina tem seus conteúdos próprios e que nem sempre é feita a articulação interdisciplinar entre eles, o que se torna mais um desafio para as crianças no primeiro ano, tal fato justifica a necessidade da articulação entre ambas as etapas em uma perspectiva horizontal, e de maneira lúdica, favorecer o processo de aquisição de novas aprendizagens.

A PASSAGEM PARA O OUTRO VAGÃO

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental é marcada por mudanças envolvendo a ampliação na quantidade de professores, de colegas, da estrutura da rotina, a separação dos conteúdos por meio das disciplinas, as avaliações, as brincadeiras menos frequentes, são alguns dos fatores que podem afetar o desenvolvimento das crianças durante esse processo de transição. Qualquer mudança que altere a rotina da criança e ainda envolvendo tantas modificações como a saída de uma etapa e entrada na outra, afeta também o emocional das crianças, o que torna este momento ainda mais desafiador.

Considerando o período histórico da educação, sempre houve um distanciamento entre a educação infantil e o ensino fundamental principalmente no tocante as concepções de ensino entre as duas etapas. Para diminuir as lacunas, lançou-se um olhar para o acolhimento e reconhecimento do período da infância na transição entre as duas etapas. Existem também muitas diferenças na maneira de ensinar entre estas duas etapas da Educação Básica, o que implica na responsabilidade do educador em acolher as crianças e auxiliá-las nesse momento importante de transferência de uma fase para outra (Brasil, 2019).

Considerar o percurso percorrido pela criança até sua entrada no 1º ano do ensino fundamental é indispensável, para tanto é necessário o estabelecimento de diálogo entre os professores dessas duas etapas de ensino, a partir da compreensão do que se foi ao que será. Ainda que a estrutura e propostas de ensino sejam diferentes, as ações a serem planejadas precisam considerar sobretudo as interações e brincadeiras defendidas na educação infantil para a partir disso estabelecer novas mudanças de forma gradual. É o que preconiza a BNCC.

Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (Brasil, 2017, p.53).

O currículo de Petrolina (2020), defende ainda que “o ciclo da infância não termina aos seis anos de idade, momento no qual a criança ingressa no primeiro ano do ensino fundamental” (Petrolina, 2020). O que importa ressaltar que essa concepção deve se estender ao ensino fundamental. Nessa perspectiva o Currículo de Petrolina define diretrizes para a fase inicial do ensino fundamental.

- Dar continuidade à articulação entre conhecimentos e vivências da escola e de fora da escola, presente na Educação Infantil.
- Valorizar as necessidades das crianças, entendendo que as especificidades da infância são inerentes a ambas as etapas (Educação Infantil e Anos Iniciais) nos seus aspectos psicológicos, emocionais, cognitivos, físicos, dentre outros.
- Considerar a singularidade infantil, isto é, que a criança deve ser considerada como sujeito histórico e de direitos, pessoa cidadã a ser respeitada em seus aspectos integrais e se pauta na perspectiva da formação humana, no exercício da cidadania e no direito de aprender.
- Proporcionar experiências no campo das interações e explorar a ludicidade nos processos de ensino e nas propostas de atividades cotidianas (Petrolina, 2020, p. 21)

Nas diretrizes citadas no referido documento, são destacadas a noção de continuidade no processo, a valorização das necessidades das crianças, a singularidade que envolve esse período e a necessidade da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem. Essas concepções são essenciais para que a passagem da educação infantil ao ensino fundamental aconteça de maneira contínua e acolhedora sem que haja rupturas no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) na transição para o ensino fundamental deve-se respeitar as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos, mas estabelecendo um diálogo entre as duas etapas zelando pelo desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2009).

A organização do espaço, disposição das cadeiras e a frequente realização de atividades individuais são alguns dos aspectos desafiadores para as crianças que passam pela transição de uma etapa para a outra. A coletividade e variedades de apropriação de conhecimento, por meio da ludicidade e do movimento na educação infantil, diferem da sistematização da disciplina e exigência dessa para um controle maior, típicas do ensino fundamental colocam em questão, na qual segundo Motta (2011), marcam a transformação da criança em aluno. No entanto, torna-se ainda mais emergente pensar sob a ótica de que ao adentrar o ensino fundamental, o aluno não deixará de ser criança.

Considerando as especificidades da infância e o diálogo que precisa existir entre uma etapa e outra, é de grande relevância que as propostas de ensino contemplem a ludicidade e que as práticas pedagógicas garantam a continuidade

do processo e favoreça o desenvolvimento pleno e sem rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.

A PASSAGEM ENTRE AS EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA

Através da pesquisa bibliográfica foram destacados em dois estudos relacionados a transição da educação infantil para o ensino fundamental, são eles Ribeiro *et al* (2020) que discorre em uma perspectiva da literatura sobre o processo de transição entre as duas etapas e Dias e Campos (2015) que desenvolveram uma pesquisa sob o olhar das crianças no processo de transição entre as duas etapas.

Ribeiro *et al* (2020), objetiva discutir os desafios e tensões do processo, o que a literatura, e uma observação atenta nas escolas, tem apresentado são os entraves e as poucas soluções para facilitar um processo de transição mais harmônico para as crianças, guardando similaridades, introduzindo particularidades de modo fluido. Entre seus pontos de discussão, discorre sobre o papel do educador no processo de transição entre educação infantil e ensino fundamental e destaca que:

É preciso que o educador acompanhe essas trajetórias das crianças, observando seus percursos, suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Registros como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos, devem ser usados como suporte nesse processo de acompanhamento. (Ribeiro, 2020, p. 06).

Diante disso é destacado o papel crucial da atuação do professor tanto da educação infantil como do ensino fundamental, pois além do diálogo necessário entre ambos, as observações registradas pelo professor da educação infantil servirão de base para conhecimento para o professor que irá receber a criança. Alinhado a este fato, o educador do ensino fundamental tem a missão de acolher as crianças, observando e considerando seu percurso para provocar novas aprendizagens de forma contínua sem ruptura.

Ribeiro *et al*. (2020) destaca ainda que a aprendizagem acontece não apenas pautada na transmissão unilateral dos conteúdos, mas importa também as relações humana, afetivas e o emocionais nesse processo. A necessidade do

acolhimento está diretamente ligada a afetividade que deve se fazer presente no processo educacional.

Dias e Campos (2015) buscaram discutir como as crianças vivenciam a passagem da educação infantil para o ensino fundamental através de observação, o registro em diário de bordo e o registro fotográfico dos participantes da pesquisa. O trabalho descreve o processo de transição entre uma etapa e outra sob o olhar das crianças.

Através das falas das crianças observadas durante a pesquisa, as autoras afirmam suas concepções com relação a nova passagem:

Segundo as crianças, a ida para escola era muito mais do que troca de espaço ou submissão a novas regras; era como um “passaporte” para um universo a que elas ainda não tinham acesso ou não tinham reconhecido o acesso, isto é, segundo suas perspectivas, quando as crianças entravam na escola, entravam também no mundo letrado dos adultos. (Dias e Campos, 2015, p. 02)

A maneira como a saída da educação infantil e a entrada no ensino fundamental é apresentada para a criança também pode contribuir de forma positiva ou negativa com a sua maneira de lidar com esse novo desafio. Sendo assim, é impensável que os professores de ambas as etapas estejam cientes para comunicar e apresentar essa passagem de maneira acolhedora.

Outro ponto que as autoras colocam em questão é o fato das crianças acreditarem que só adentram ao mundo letrado ao chegarem no ensino fundamental. Dias e Campos (2015) destacam que mesmo que as crianças tenham tido acesso a lápis, caderno, atividades na educação infantil, suas falas indicam a não compreensão com relação ao processo de aquisição de linguagem escrita. Tal fato provoca a reflexão de como o processo de alfabetização está acontecendo na educação infantil, visto que os objetivos de aprendizagem previsto na BNCC contemplam o processo de alfabetização a partir do contato da criança com o mundo literária, no qual através da ludicidade, a aquisição da leitura e escrita acontece desde a educação infantil, ainda que de forma indireta e principalmente por meio da ludicidade.

Por fim, Dias e Campos (2015) afirmam que as crianças investigadas demonstraram interesse em engessar nesta nova etapa que é o ensino fundamental, por acreditar que associam a leitura e escrita como um sinal de que “estão crescendo”. Porém, mesmo diante de todo esse interesse a pesquisa demonstra que ainda existe a desconsideração do corpo em uma perspectiva de considerar

a criança em sua integralidade no processo de aprendizagem e aponta para a necessidade de se propor práticas que possibilitem as crianças desenvolverem construção de ideia e sobretudo autonomia no processo mas considerando as especificidades da infância e a necessidade da presença da ludicidade nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, foi possível perceber que ainda que se trate de duas etapas distintas, existe uma relação entre elas que precisa ser considerada, que é a percepção da criança e as especificidades da infância. A falsa interpretação do aluno como não sendo mais crianças são alguns dos estigmas que perpassam essa fase de transição.

A saída da educação infantil e a entrada no ensino fundamental é marcante e envolve fatores além do cognitivo. A organização das cadeiras, a disposição da sala, as novas metodologias, avaliações e mudança de professores afetam o emocional das crianças o que exige dos responsáveis maior diálogo e conhecimento do que abrange ambas as etapas.

Uma das possibilidades para que isso aconteça, é que a relação entre as duas etapas faça parte do processo formativo de professores. Outra maneira de diálogo é o contato com a avaliação desenvolvida através de registros das observações na educação infantil, pois possibilita o professor que vai receber a criança tome conhecimento de todo o processo percorrido por ela.

Por fim, o que fará diferença em todo esse processo, será a percepção de que, de modo geral, a ludicidade pode estar presente em todo o processo educacional e não apenas na educação infantil. As práticas pedagógicas que envolvam a ludicidade, jogos e brincadeiras de acordo com as especificidades de cada etapa, irão contribuir para aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 maio 2023/. Acesso em 23 de julho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº05, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf. Acesso em 15 de julho de 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 96, n. 244, p. 123-145, set.-dez. 2015.

KRAMER, Sonia. Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e pesquisa, São Paulo, v.37,220p. 69-85, jan./abr. 2011

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a10.pdf>. Acesso em: 05 outubro. 2024.

PETROLINA. Secretaria de Educação. Currículo de Petrolina. Petrolina. 2020.

PIAGET, J.O nascimento da inteligência da criança. Editora Crítica: São Paulo, 1973.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

RIBEIRO, Andreia Novaes Souto *et al.*. Transição da educação infantil para o ensino fundamental. Anais do XIV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, v. XIV, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13788/46/3>. Acesso em 31 ago. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.019

A INSERÇÃO PRECOCE DAS TELAS NA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS

Maria Souza dos Santos¹
Sandra Canal²
Andreia Mendes dos Santos³

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a introdução precoce das tecnologias digitais na vida das crianças, com ênfase nos desafios enfrentados durante a pandemia de Covid-19, quando as atividades escolares migraram para o ambiente remoto. Visa promover uma análise sobre os efeitos prejudiciais da exposição precoce das crianças às telas e suas consequências no desenvolvimento físico e mental. É relevante ponderar sobre os benefícios dos recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem quando utilizados de forma equilibrada. No entanto, o estudo destaca que a exposição excessiva ao mundo digital tem acarretado problemas de saúde física e mental em crianças, incluindo obesidade, distúrbios do sono, problemas visuais e posturais, além de questões emocionais. Com base em revisão bibliográfica descritiva, o estudo propõe ações preventivas e intervencionais envolvendo a escola e as famílias. Salienta-se a importância de parcerias entre escola, famílias, profissionais de saúde e especialistas em tecnologia para criar um ambiente de apoio mútuo e promover o desenvolvimento saudável das crianças. Destaca-se a necessidade de encontrar um equilíbrio entre o mundo virtual e as atividades físicas, lúdicas e

1 Doutoranda em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre – RS, integrante do grupo de estudos e pesquisa sobre Questões Sociais na Escola (QSE). Bolsista CAPES. Professora da Rede Municipal de Educação – Porto Alegre-RS - maria.souza67@edu.pucrs.br.

2 Doutoranda em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre – RS, integrante do grupo de estudos e pesquisa sobre Questões Sociais na Escola (QSE). Bolsista CAPES. Docente – Centro Universitário FAVENI- UNIFAVENI- sandra.canal@edu.pucrs.br

3 Doutora em Serviço Social - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Docente da Escola de Humanidade e Escola de Ciências da Saúde e da Vida – PUCRS. Professora/Pesquisadora PPGEDU e PPGCS. Pesquisadora Produtividade CNPq (2024/27).

sociais para fomentar o desenvolvimento integral das crianças. Em suma, os resultados desta pesquisa visam contribuir para profissionais que trabalham com a infância, incentivando a preservação da saúde física e mental das crianças, a fim de mitigar os impactos negativos da exposição precoce às telas e preparar as crianças para um uso responsável das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Crianças Pequenas; Saúde Física e Mental; Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, a ampla disseminação das tecnologias digitais exerce uma influência significativa na sociedade, alcançando também a infância. Isso leva à exposição das crianças a uma variedade de dispositivos eletrônicos, tais como smartphones, tablets, computadores e videogames, uma vez que o uso dessas tecnologias se tornou parte integrante de suas rotinas diárias (Rocha et al., 2022). De acordo com Silva e Silva (2017, p.91), “a tecnologia está modificando o convívio familiar e social e sendo incluída como um fator indispensável, participando de qualquer situação ou contexto em que as pessoas estejam”. Complementando essa análise, Inácio et al. (2019, p.2) afirmam:

A criança contemporânea se constitui pelo desejo de saber e é fortemente influenciada por diferentes mídias. A humanidade convive desde a infância com as visibilidades atrativas das tecnologias, desde o controle remoto, o mouse e o celular. Tais artefatos tecnológicos são extensões do próprio corpo e servem também de estímulos para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

A presença das tecnologias digitais na vida das crianças tem se tornado cada vez mais precoce, e esse fenômeno foi intensificando-se durante o período da eclosão da Pandemia de Covid-19 que submeteu as crianças a um aumento considerável do tempo de exposição às telas. Com o desafio das escolas em adaptarem suas práticas educacionais para o ensino remoto, as crianças foram expostas as atividades online e tornando-se ainda mais imersas no mundo virtual (Gatti, 2022). O ingresso das crianças nesse universo digital é inicialmente incentivado pelas famílias ao disponibilizarem celulares e tablets como meio de proporcionar diversão, entretenimento e aprendizado; posteriormente, também pelas instituições escolares, visando garantir o processo educacional. Esse fenômeno precoce tem representado um desafio para pais, educadores e profissionais da saúde, uma vez que a introdução precoce das crianças nesse contexto - em grande parte influenciada pelos adultos - tem dado origem a novas formas infantis de interação com o mundo, trazendo consigo dilemas e questões até então não enfrentadas pelas crianças.

Apesar de ser sedutor e poderoso, o mercado digital oferece uma ampla gama de recursos e entretenimento. É preciso notar, no entanto, que a imersão excessiva no mundo digital tem impactos na saúde física e mental das crianças (Carbonell, 2002, 2016). Além dos problemas emocionais, há um aumento preo-

cupante nos problemas de saúde física, como destacado por Habowski, Conte e Trevisan (2019), que apontam a multiplicidade de funções que as tecnologias digitais podem desencadear em cada indivíduo.

Abordar investigações sobre as tecnologias digitais na educação é examinar a experiência humana de apropriação dessa linguagem no cotidiano em que todos estamos imersos, em termos de percepções, estilos de vida, (des)educação, (des)prazer, (in)sensibilidades e usos das múltiplas linguagens tecnológicas (Habowski; Conte; Trevisan, 2019, p.14).

Torna-se, portanto, essencial buscar “equilibrar as horas de jogos online com atividades esportivas, brincadeiras, exercícios ao ar livre ou em contato direto com a natureza e garantir insumos para o crescimento e desenvolvimento com afeto e alegria” (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2016, p. 03). Promover um equilíbrio saudável entre a utilização das tecnologias digitais e as atividades físicas, lúdicas e sociais para a promoção de um desenvolvimento integral e saudável das crianças deve ser uma responsabilidade compartilhada entre pais, cuidadores, pediatras e professores. As autoras Papalia e Feldman (2013) ressaltam o caráter social de que o ser humano já nasce dotado: “Seres humanos são seres sociais. Desde o começo desenvolvem-se dentro de um contexto social e histórico” (p.42).

Estabelecer limites, fornecer orientação adequada e incentivar o uso consciente e responsável da tecnologia são passos essenciais para mitigar os malefícios da intoxicação digital (Laranjeiras *et al*, 2021) e auxiliar as crianças a entenderem e construir uma dinâmica saudável e contextualizada com a tecnologia, visto que elas nasceram e crescerão em um mundo tecnológico, cuja experimentação salutar propicia um maior nível de participação, envolvimento e transformação dentro da sociedade. Brazelton e Greenspan destacam a importância de limites na vida da criança: “[...] para uma educação saudável, precisamos ter limites orientadores e cuidado afetuoso, compassivo” (Brazelton; Greenspan, 2002, p. 19).

Diante desse cenário, o principal objetivo deste artigo é promover uma análise sobre os efeitos prejudiciais da exposição precoce das crianças às telas e suas consequências no desenvolvimento físico e mental.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica descritiva, embasada em obras de renomados autores como Papalia e Feldman (2013), Desmurget (2021), e em estudos recentes de Gatti (2020; 2022), Inácio et al. (2019), Habowski, Conte e Trevisan (2019), Laranjeiras et al. (2021), Avrella e Cerutti (2018) e outros pesquisadores. É relevante destacar que a utilização de tecnologias por crianças em idade escolar pode representar um recurso valioso para introdução à pesquisa, sobretudo numa época marcada pelo avanço da inteligência artificial. Contudo, é fundamental que tal uso seja supervisionado por um adulto responsável e que o tempo de exposição seja limitado, visando proteger a saúde física e mental das crianças (OMS, 2019). Autores como Inácio et al. (2019) evidenciam os riscos associados à exposição das crianças às tecnologias sem supervisão adulta, acarretando prejuízos a curto, médio e longo prazo:

A exposição excessiva às mídias longe da presença e do julgamento de um adulto deve ser tomada com cautela, pois crianças pequenas tendem a aceitar publicidades como informações precisas e verdadeiras, já que não possuem ainda o discernimento para diferenciar o comportamento persuasivo de um anúncio/venda de produto e de um programa comunicativo e de entretenimento. Sujeitos expostos à intensa publicidade a partir de etapas muito precoces na vida podem vir a se tornar adultos com hábitos voltados para o consumo extremo, sem pensar o fazer (Inácio et al, 2019, p.10).

Em síntese, a presença crescente das tecnologias digitais na vida das crianças é um fato inegável da contemporaneidade, com impactos profundos em seu desenvolvimento físico e mental. A pandemia de Covid-19 acelerou esse processo, tornando ainda mais premente a necessidade de encontrar um equilíbrio saudável entre o mundo digital e as atividades físicas, lúdicas e sociais. Nesse contexto, é fundamental que pais, cuidadores, pediatras e professores assumam a responsabilidade compartilhada de estabelecer limites, fornecer orientação adequada e promover o uso consciente e responsável da tecnologia; as crianças por iniciativa própria não possuem maturidade e desenvolvimento suficientes para tomar estas importantes decisões por si mesmas, por isso, é preciso que os adultos lhes auxiliem neste processo desafiador. Cabe ressaltar que atualmente o uso excessivo de tais dispositivos se constitui uma problemática para muitos

adultos, que se encontram numa posição de vício; esta situação contemporânea nos apresenta indícios do quanto é necessário cuidado e atenção com as crianças, que ainda estão aprendendo a se autorregular frente aos seus desejos.

A literatura e pesquisas recentes oferecem perspectivas inovadoras sobre os desafios e riscos dessa exposição precoce, ressaltando a importância de um acompanhamento atento por parte dos adultos. Além disso, é fundamental que as crianças sejam monitoradas durante o uso das tecnologias, especialmente quando expostas a publicidades, a fim de prevenir hábitos de consumo prejudiciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao explorar as contribuições das ferramentas digitais no aprendizado infantil, percebe-se que quando utilizadas de maneira equilibrada e responsável, como recurso pedagógico, as tecnologias digitais podem trazer diversos benefícios para crianças pequenas, como por exemplo, uma rica variedade de recursos educativos, incluindo vídeos, imagens, histórias, simulações e muito mais. Esses recursos podem enriquecer a experiência de aprendizado, fornecer informações em formatos variados, atender a diferentes estilos de aprendizado e a ajudar as crianças a entenderem conceitos de maneiras diferentes. É importante ressaltar, porém, que o uso dessas tecnologias deve ser moderado e, quando em família, supervisionado pelos pais ou responsáveis, garantindo que a experiência seja educativa e segura. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre as competências gerais da educação básica, recomenda o uso das tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.11).

Autores como Papert (2008) e Carbonell (2002; 2016) assinalam que as tecnologias moldam os novos modelos de aprendizagem e aprimoram as competências e habilidades voltadas para a utilização crítica e consciente das tecnologias digitais, pois, dessa forma, o estudante terá contato com o mundo real ao qual pertence.

É importante destacar que tanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) quanto a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) não vetam o uso de tecnologias por crianças pequenas, apenas orientam sobre prudência e moderação. Conforme a faixa etária da criança, tais recursos tecnológicos podem ser introduzidos em seu ambiente educacional de forma gradual, com supervisão de um adulto responsável pela criança (OMS, 2019).

O uso das tecnologias digitais possibilita a utilização de uma diversidade de ferramentas. Contudo, isso não implica na substituição do papel do professor como narrador de histórias, conforme apontado por Silva (2012). Cerutti (2015) ressalta a importância das tecnologias digitais como elemento enriquecedor da aprendizagem e alternativa às práticas pedagógicas comuns em sala de aula: “É relevante clarificar que ao falarmos de tecnologias interligadas à educação, não buscamos suprir o uso do quadro e do giz, mas sim inserir novas alternativas de trabalho ao educador” (Cerutti, 2015, p. 259). O professor pode e deve inserir as tecnologias digitais em suas aulas como um recurso potencializador da aprendizagem. Todavia, a figura do professor em sala de aula, sobretudo, na educação infantil e anos iniciais, é de fundamental importância. Corsaro (2011) reflexiona sobre a importância do conflito, das interações e da cultura de pares entre as crianças pequenas. Isso se dá nas relações do dia a dia na escola onde as crianças manifestam suas emoções e afetos (Díez Navarro, 2004). A autora relata:

Se na escola infantil pudéssemos acompanhar as crianças no começo do conhecimento de si mesmas e das demais, no reconhecer, no cuidar e no respeitar as diferenças, outros modos de ser, de viver, de entender o mundo, já teríamos feito muito (Díez Navarro, 2004, p. 27).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos espaços educacionais constituem “instrumentos poderosos para promover aprendizagem” conforme defendem (Coll; Mauri; Onrubia, 2010, p. 68). O desafio, porém, é os professores estarem preparados para inserir esse recurso em suas aulas entendendo que a “[...] aprendizagem é interativa porque ocorre mediante a participação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões [...]” (Silva, 2012, p. 91). Avrella e Cerutti (2018, p. 3) observam: “sabemos que as tecnologias, usadas de qualquer forma não trazem benefícios para o processo de ensino e aprendizagem [...]”. Durante o acesso às tecnologias as crianças podem entrar em conflito, manifestar suas emoções e necessitarem da intervenção ou mediação do professor.

Os principais benefícios decorrentes do uso moderado das tecnologias digitais para crianças pequenas de educação infantil e anos iniciais do Ensino fundamental são: aprendizado interativo, estímulo à criatividade e curiosidade, inclusão social, entre outros (Cerutti, 2015). Os aplicativos educacionais e jogos digitais podem oferecer uma maneira divertida e interativa de aprender conceitos básicos, como números, letras, cores e formas. Essas ferramentas podem estimular o interesse da criança pelo aprendizado desde cedo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006): “[...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (Brasil, 2006, p.2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) destacam a importância da preparação dos professores para o uso das tecnologias educacionais como uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento de aprendizagens significativas. Quando um professor desempenha seu papel com excelência, o estudante não apenas adquire conhecimento técnico, mas também cultiva um amor pelo aprendizado.

Resumindo, as tecnologias digitais podem oferecer uma série de benefícios para crianças pequenas, desde que sejam usadas com moderação e de maneira educativa. Na família, os pais e responsáveis desempenham um papel fundamental ao selecionar e monitorar o conteúdo digital, garantindo que a experiência seja enriquecedora e segura para o desenvolvimento das crianças (Gatti, 2022). Enquanto, na escola, cabe aos professores o uso das tecnologias para potencializar suas práticas pedagógicas de forma consciente (Avrella e Cerutti, 2018), a fim de preservar a saúde física e mental das crianças (OMS, 2019).

DESAFIOS DA ERA DIGITAL NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE FÍSICA E MENTAL

O uso das tecnologias digitais é inevitável na sociedade contemporânea. E é importante reconhecer os benefícios que essas ferramentas podem trazer para a educação e o desenvolvimento das crianças. No entanto, é igualmente importante estar ciente dos riscos associados ao uso imoderado dessas tecnologias, especialmente por crianças de educação infantil e anos iniciais”. Desmurget

(2021) expressa preocupação no que diz respeito ao amadurecimento da criança: “[...] os primeiros anos de existência são fundamentais em matéria de aprendizagem e de amadurecimento cerebral. [...] as telas privam a criança de um certo número de estímulos e experiências essenciais, se revela difícilíssimo de recuperar em seguida (Desmurget, 2021, p.33).

A exposição excessiva às telas tem causado uma série de problemas para as crianças, tanto emocionais quanto físicos. Entre os problemas físicos mais preocupantes estão a obesidade, perturbações do sono, problemas de visão e problemas posturais. Conforme Macedo (2014 *apud* Garmes; Moura, 2014, n.p.) “antigamente as crianças tinham a prática de atividades saudáveis, como futebol na rua, pega-pega, esconde-esconde, dentro de sua rotina. Hoje elas estão imersas ao mundo virtual e tecnológico, principal causa do sedentarismo infantil”, promovendo um desequilíbrio tanto físico quanto psicológico, essa situação pode resultar em isolamento social. Além disso, o sedentarismo atua como um obstáculo ao completo desenvolvimento e amadurecimento afetivo, físico, cognitivo e social das crianças. Abreu e Traebert (2020, p.3) concluíram uma pesquisa sobre “a relação entre tempo de tela e excesso de peso em crianças de seis anos”, na cidade de Palhoça/SC e constataram que, entre os fatores responsáveis pela causa da obesidade infantil está o tempo dedicado às telas:

A evolução tecnológica, é outro fator que influi diretamente nas atividades diárias das crianças, uma vez que, a partir do final do século XX, as crianças têm dedicado cada vez mais tempo à atividades relacionadas com observação de telas do que exercitando o corpo, o que contribui para a adoção do comportamento sedentário.

Em suma, a exposição excessiva às telas trouxe à tona uma série de preocupações com a saúde física das crianças. A mudança do cenário de brincadeiras ao ar livre para a vivência no mundo virtual e tecnológico levou ao sedentarismo infantil, acarretando problemas como os supracitados. O impacto negativo se estende além do aspecto físico, prejudicando o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da infância. Portanto, é essencial abordar essa questão para garantir um crescimento saudável e equilibrado das crianças.

Embora dispositivos eletrônicos e aplicativos possam proporcionar oportunidades educacionais e de entretenimento, também estão associados a potenciais efeitos adversos que podem impactar não apenas a saúde física, mas também a saúde mental das crianças. É essencial reconhecer os riscos ineren-

tes ao seu uso excessivo, especialmente no contexto infantil. Entre os principais problemas emocionais, destacam-se o isolamento social, a angústia, queda no desempenho escolar, mudanças de humor, negligência de atividades físicas e sociais e dificuldades de concentração e aprendizagem. Silva (2017, p. 49) alerta:

No contexto infantil, crianças deixam de manifestar suas emoções, sentimentos e anseios no mundo real, ficando muitas vezes em casa, sem o contato com outras crianças, utilizando apenas de recursos digitais, pois estes satisfazem suas necessidades. Deixam de brincar, interagir com outras crianças e estabelecer relações com as mesmas para ficar junto ao tablet ou qualquer outro dispositivo.

Por conseguinte, é essencial que pais, educadores e a sociedade em geral adotem uma abordagem equilibrada e consciente no que tange ao uso dessas tecnologias por crianças, promovendo um desenvolvimento saudável tanto físico quanto mental. O estímulo à prática de atividades físicas e sociais é crucial para assegurar que as crianças cresçam de forma saudável e equilibrada, desfrutando dos benefícios das tecnologias digitais sem comprometer sua saúde mental e bem-estar emocional.

INFÂNCIAS DIGITAIS: A PERSPECTIVA ATENTA DA OMS

As diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre o uso de telas por crianças pequenas estabelecem normas com o objetivo de promover um desenvolvimento saudável e equilibrado desde os primeiros anos. Com o avanço das tecnologias, tornou-se ainda mais crucial estabelecer limites e práticas saudáveis para o uso de dispositivos eletrônicos por parte das crianças.

De acordo com a OMS, crianças com menos de 1 ano de idade devem ser mantidas completamente afastadas de telas eletrônicas. Isso porque os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, e a interação com o mundo real é relevante nesse período (Papalia; Feldman, 2013; Gaíva *et al*, 2018). Uma preocupação recente são as babás eletrônicas. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) faz um alerta acerca da importância de mais estudos sobre os impactos desse recurso criado para monitorar bebês e crianças pequenas:

Cada vez mais frequente, não só o uso de tecnologias, como babá eletrônica e outros tipos de equipamentos de monitorização nos

quartos de bebês e crianças. Mas também, o uso de smartphones e celulares que a mãe usa e que é repassado para o bebê manusear, como se fosse algum brinquedo, para distrair a atenção. Ou mesmo produtos que são comercializados como artigos de puericultura ou do mobiliário infantil, com telas e outras tecnologias de visualização e sons ou jogos e vídeos com desenhos animados e coloridos bastante atrativos. Estes produtos precisam, ainda, ser regulamentados no Brasil, de acordo com padrões e critérios para o desenvolvimento cognitivo e emocional saudável. Mas, nada substitui o contato, o apego e o afeto humano, o olhar, o sorriso, a expressão facial e a voz da mãe/pai/família/cuidadores com a supervisão constante para segurança e limites, nos cuidados imediatos durante a primeira infância, de 0 até os 6 anos de idade (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2016, p. 4).

Para crianças entre 1 e 2 anos de idade, a OMS recomenda um tempo de exposição extremamente limitado às telas, não excedendo uma hora por dia. Além disso, é enfatizado que essa hora deve ser composta principalmente por conteúdos educativos e de alta qualidade, sempre com a presença de um adulto para mediar a experiência. Já para crianças entre 3 e 4 anos, a OMS sugere que o tempo de tela continue sendo limitado a uma hora por dia, com foco em programas educativos, interativos e de qualidade. É importante também que esse tempo seja distribuído ao longo do dia, evitando sessões prolongadas em frente às telas (Who, 2019).

As recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre o uso de telas por crianças de 5 a 10 anos de idade refletem a importância de um equilíbrio saudável entre o tempo gasto diante de dispositivos eletrônicos e outras atividades essenciais para o desenvolvimento infantil. A OMS destaca que, nessa faixa etária, as crianças devem continuar a ter uma participação ativa em atividades que promovam o crescimento físico, mental e emocional (OMS, 2019). Embora a tecnologia tenha um papel no mundo moderno, o tempo de tela deve ser gerenciado com sensibilidade para garantir que não substitua experiências vividas no mundo real.

Em 2016, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) produziu o primeiro documento sobre Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital intitulado: “# menos tela # mais saúde”, alertando sobre os principais problemas de saúde das crianças relacionados com o uso precoce e excessivo das tecnologias digitais, de acordo com a literatura científica (SBP, 2016). Segundo o documento,

crianças em idades cada vez mais precoces têm tido acesso aos equipamentos de telefones celulares e smartphones, notebooks além dos computadores que são usados pelos pais, irmãos ou família, em casa, nas creches, em escolas ou mesmo em quaisquer outros lugares como restaurantes, ônibus, carros sempre com o objetivo de fazer com que a “criança fique quietinha”. Isto é denominado de distração passiva, resultado da pressão pelo consumismo dos joguinhos e vídeos nas telas, e publicidade das indústrias de entretenimento, o que é muito diferente do brincar ativamente, um direito universal e temporal de todas as crianças e adolescentes, em fase do desenvolvimento cerebral e mental (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2016, p. 2).

Compartilham desse pensamento Paiva e Costa (2015), Dunckley (2019), Desmurget, (2021), entre outros, ao manifestar suas preocupações com a saúde física e mental das crianças devido ao excesso de entretenimento digital. O documento da SBP enfatiza: “Os primeiros 1000 dias são importantes para o desenvolvimento cerebral e mental de qualquer criança, assim como os primeiros anos de vida, a idade escolar e durante toda a fase da adolescência” (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2016, p.3).

Frente a esse fenômeno exponencial, a Organização Mundial da Saúde (OMS) ressalta a importância de o tempo de tela ser balanceado com outras atividades essenciais para o desenvolvimento infantil, como brincadeiras ao ar livre, interação social, leitura e atividades criativas. Os pais e cuidadores desempenham um papel fundamental ao proporcionar um ambiente enriquecedor para as crianças. Em resumo, as recomendações da OMS sobre o uso de telas por crianças pequenas enfatizam a necessidade de equilíbrio e moderação. A interação com o mundo real e o envolvimento em atividades que promovam o desenvolvimento global continuam sendo essenciais para o crescimento saudável e pleno das crianças, mesmo em um mundo cada vez mais digital (Guareschi, 1998; Carbonell, 2002, 2016; Díez Navarro, 2004; Brazelton; Greenspan, 2002).

A ESCOLA COMO AGENTE INTERVENTIVO E PREVENTIVO

Os avanços das tecnologias digitais têm sido benéficos para a sociedade, porém, também têm apresentado desafios, como o vício em tecnologia. A introdução precoce das crianças ao mundo digital tem contribuído para o desenvolvimento de dependência em dispositivos eletrônicos, jogos e redes

sociais. Esse problema tem impactos significativos na saúde física, emocional e social das crianças.

Habowski; Conte e Trevisan (2019) alertam para o perigo da dependência das crianças às tecnologias: “Essa dependência tecnológica atinge grande parte da população mundial, como já constatado por pesquisadores, tendo as crianças como o grupo mais vulnerável à dependência” (Habowski; Conte; Trevisan, 2019, p. 118). Igualmente, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) adverte sobre a importância da implementação de políticas públicas e de campanhas de conscientização:

É importante a conscientização destas leis já aprovadas e a implementação em políticas públicas e por campanhas de educação em saúde e materiais de apoio, com o objetivo da proteção integral e a prevenção dos riscos do uso de Internet, redes sociais, jogos de videogames e tantos outros aplicativos que têm seu uso alastrado em idades cada vez mais precoces por crianças, no Brasil (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2016, p.2).

Neste cenário, a escola assume um papel crucial na detecção precoce e na intervenção, fornecendo apoio e recursos para auxiliar as crianças a manterem um estilo de vida equilibrado e saudável, além de orientação adequada. Uma abordagem promissora é revitalizar as brincadeiras infantis, que promovem a construção de laços afetivos. Brincar ao ar livre, com elementos da natureza, desafiar a criança a criar brinquedos, brincadeiras e jogos, estabelecendo conexão com seus pares (Batista; Betti, 2005). Paschoal e Mello (2007, p. 50-51) complementam essa reflexão: “é fundamental, portanto, que [...] priorizemos um tempo para o brincar, uma vez que, brincando, a criança compreende melhor o mundo dos adultos, constrói novos conhecimentos [...]”.

Além de oferecer suporte às crianças, é essencial proporcionar uma formação de conscientização aos pais ou responsáveis sobre os danos do uso inadequado das tecnologias por crianças pequenas. A escola pode oferecer informações e promover a conscientização sobre os efeitos negativos do uso excessivo das tecnologias por crianças pequenas por meio de palestras, workshops e campanhas educativas. A parceira família-escola é fundamental (Silveira; Wagner, 2009).

A escola tem a oportunidade de estabelecer parcerias com as redes de proteção, das quais faz parte, e adotar programas de intervenção específicos, como grupos de apoio, com o objetivo de orientar os pais ou responsáveis sobre

a importância de definir limites no uso desses recursos (Maia, 2018). O envolvimento dos pais nesse processo é crucial para garantir consistência nos limites estabelecidos tanto em casa quanto na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução das tecnologias digitais tem proporcionado diversos benefícios à sociedade, porém tem também apresentado desafios, especialmente no que diz respeito ao uso excessivo de telas por crianças na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. O presente artigo ressalta o papel preventivo da instituição escolar nesse cenário, destacando a importância de conscientizar, estabelecer limites, promover atividades alternativas e estabelecer parcerias com os responsáveis.

Os resultados desta pesquisa buscam contribuir para todos os envolvidos no processo educacional das crianças, em particular os pais e os educadores, fornecendo ferramentas e incentivando a busca por novas abordagens relacionadas à promoção da saúde física e mental dos pequenos.

É essencial que a escola atue como agente informador, provendo informações relevantes sobre os riscos do uso abusivo de tecnologias digitais pelas crianças, por meio de palestras e materiais informativos voltados aos pais e à comunidade em geral, ressaltando a importância de manter um equilíbrio saudável.

Ademais, estabelecer limites claros para o uso de tecnologias dentro e fora do ambiente escolar é imprescindível. A promoção de alternativas também se mostra fundamental. Estimular as crianças a participarem de brincadeiras ao ar livre, praticarem exercícios físicos, se engajarem em jogos e dedicarem tempo à leitura são métodos eficazes para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Fomentar parcerias entre a escola, famílias, profissionais da saúde e especialistas em tecnologia é fundamental para criar um ambiente de apoio mútuo e troca de conhecimentos.

Em síntese, a instituição escolar desempenha um papel significativo na prevenção do uso excessivo de tecnologias digitais por crianças na educação infantil e início da vida escolar. Isso protege a infância dos riscos da sobrecarga digital e a prepara para um futuro onde a tecnologia é uma ferramenta útil, não uma ameaça ao seu bem-estar. Focar desde cedo na utilização saudável da tec-

nologia é fundamental para garantir que as crianças desenvolvam uma relação equilibrada com ela e estejam prontas para os desafios que virão.

REFERÊNCIAS

ABREU, Leandro Melo de; TRAEBERT, Eliane. **Relação entre tempo de tela e excesso de peso em crianças de seis anos.** Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/16288/1/2020_11_03_Artigo%20%20.pdf. Acesso em: 02 mai. 2024.

AVRELLA, Jéssica Freitas; CERUTTI, Elisabete. **Tecnologias na educação: o ensino híbrido enquanto possibilidade metodológica.** Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3242/pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BATISTA, Sidnei Rodrigues; BETTI, Mauro. **A televisão e o ensino da Educação Física escolar: uma proposta de intervenção.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 2, p. 135-148, jan. 2005.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CP nº 3/2006, de 11 de abril de 2006: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, DF. 2006. Disponível em: Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf; Acesso em: 06 mai. 2024.

BRAZELTON, Thomas Berry e GREENSPAN, Stanley. **As Necessidades Essenciais das Crianças: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do Século XXI: bases para a inovação educativa.** Porto Alegre: Penso, 2016.

CERUTTI, Elisabete. Reflexões sobre a prática pedagógica em tempos de cibercultura: um repensar sobre a ação docente (2015). Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3965>. Acesso em: 15 abr. 2024.

COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DESMURGET, Michel. A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2021.

DÍEZ NAVARRO, Mari Carmen. **Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUNCKLEY, Victoria L. Síndrome da Tela Eletrônica: prevenção e tratamento. In YOUNG, Kimberly; ABREU, Cristiano Nabuco (org). **Dependência de internet em crianças e adolescentes**: fatores de risco, avaliação e tratamento [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Artmed, 2019.

GAÍVA, Maria Aparecida Munhoz; MONTESCHIO Caroline Aparecida Coutinho; MOREIRA Mayrene Dias de Sousa; SALGE, Ana Karin Marques; **Avaliação do crescimento e desenvolvimento infantil na consulta de enfermagem**. Artigo de Investigación. *Enferm.*36(1):9-21;2018. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-45002018000100009. Acesso em: 18 de abr. 2024.

GARMES, André; MOURA, Marcelo. **Obesidade infantil**: a doença do milênio. *Jornalismo, Ciência e Tecnologia*. Disponível em: <http://cienciaetec.wordpress.com/2014/05/13/obesidade-infantil-a-doenca-domilenio/>. Acesso em: 12 de abr. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7Me6bwtNMMyv7BqzDfKHFqxfh/>. Acesso em: 10 de abr. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. **Contemporaneidade**: educação, modernidade e pós-modernidade. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11995/7341>. Acesso em: 08 de abr. de 2024.

GUARESCHI, Pedrinho. **Alteridade e relação**: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, Ângela (org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1998.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; TREVISAN, Amarildo Luiz. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0218349, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wWpCfbk939jC8NM6BNhxbCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2023.

INÁCIO, Cláudia de Oliveira; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Míriam Benites. **Infância e tecnologias: desafios e relações aprendentes**. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4542>. Acesso em: 13 abr. 2024.

LARANJEIRAS, Ana Letícia Canuto; NEVES, ReynielWandebil Sobrinho Neves; ALENCAR, Valéria Viana; LOPES, Andressa Pereira. **O uso excessivo das tecnologias digitais e seus impactos nas relações psicossociais em diferentes fases do desenvolvimento humano**. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitssbiosauade/article/view/8964/4532>. Acesso em: 27 de abr. 2024.

MAIA, Ana Paula. **A escola na rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes: guia de referência / Ana Paula Maia... [et al.]**. – São Paulo: Ação Educativa, 2018.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, RuthDuskin. **Desenvolvimento Humano**. 12.ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROCHA, Maressa Ferreira de Aalencar. *et al.* **Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura**. João Pessoa (PB): ORCID/FCMPB, 2022.

SILVA, Marcos **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica...** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Patrícia Fernanda da. **O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168851>. Acesso em: 02 de mai. 2024.

SILVA, Thayse de Oliveira; SILVA, LebianTamarGomes da. **Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais.** Revista de Psicopedagogia, 2017; 34(103): 87-97.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga; WAGNER Adriana. (2009). **Relação família-escola:** práticas educativas utilizadas por pais e professores. Psicologia Escolar e Educacional, 13(2), 283-291.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. Manual de Orientação.** Departamento de Adolescência. no.1, outubro de 2016. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso: 15 de abr. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (OMS) (2019). **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age.** World Health Organization. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>. Acesso em: 02 de mai. 2024.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MELLO, Suely Amaral. **Importância dos jogos e das brincadeiras na infância.** In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MORENO, Gilmar Lupion; AQUINO, Olga Ribeiro de. **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.** Londrina: Humanidades, 2007.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.020

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E PREVENÇÃO DA OBESIDADE EM CRIANÇAS

Cristiane Michele Bonadio de Oliveira¹

RESUMO

A obesidade é o excesso de gordura corporal, que é evidenciada pelo índice de massa corporal (IMC) é valor dado a porcentagem de massa corpórea, de acordo com seu peso, altura, idade e sexo, que vem aumentando nas crianças entre 5 e 9 anos de idade no Brasil. As causas da obesidade infantil são multifatoriais e podem incluir uma combinação de fatores genéticos, ambientais, comportamentais e socioeconômicos. A obesidade infantil pode levar a uma série de problemas de saúde, incluindo diabetes tipo 2, pressão alta, doenças cardíacas, distúrbios psicossociais e problemas ortopédicos. Ambientes obsogênicos são lugares propícios para a alimentação não adequada, pelo seu fácil acesso as comidas hipercalóricas. Além disso, a falta de atividade física regular e o aumento do tempo gasto em atividades sedentárias, como assistir TV e jogar videogame, também contribuem significativamente para o desenvolvimento da obesidade infantil. Intervenções eficazes para prevenir e tratar a obesidade infantil incluem a promoção de hábitos alimentares saudáveis, o incentivo à prática regular de atividades físicas e a criação de ambientes que favoreçam escolhas saudáveis. Profissionais de saúde, escolas e famílias desempenham papéis cruciais na implementação dessas intervenções e na promoção de um estilo de vida saudável desde a infância. Uma abordagem integrada, envolvendo educação, políticas públicas e suporte comunitário, é essencial para combater a obesidade infantil e promover o bem-estar das crianças.

Palavras-chave: Obesidade infantil, Índice de Massa Corporal, Ambiente obesogênico, Prevenção.

¹ Me. Biotecnologia em Medicina Regenerativa e Química Medicinal da Universidade de Araraquara – UNIARA, cristiane.michele87@gmail.com

INTRODUÇÃO

A obesidade, definida como o excesso de gordura corporal resultante do desequilíbrio entre o consumo e o gasto de energia, é reconhecida como uma doença crônica que envolve múltiplos fatores, incluindo genéticos, comportamentais e alimentares (ALVES, 2020). Porém, o que realmente está impulsionando o aumento dos casos de obesidade infantil no Brasil? Este trabalho busca explorar essa questão, examinando como diferentes aspectos, como estilo de vida, alimentação e influências genéticas, contribuem para esse fenômeno.

A obesidade não é apenas um transtorno alimentar metabólico caracterizado por inflamação crônica e excesso de gordura corpórea; ela também expõe indivíduos a sérios riscos à saúde, facilitando o desenvolvimento de doenças como diabetes mellitus tipo 2, hipercolesterolemia, hipertensão arterial, doenças cardiovasculares e até vários tipos de câncer. Será que estamos abordando todos os fatores críticos na prevenção dessa condição? Este estudo investiga as lacunas nas atuais estratégias de combate à obesidade infantil e propõe novas abordagens baseadas em uma análise mais profunda dos fatores envolvidos.

Embora a alimentação inadequada seja uma causa significativa da obesidade, é fundamental considerar outros fatores, como o estilo de vida e a hereditariedade. Até que ponto esses elementos estão sendo devidamente considerados nas políticas públicas e nas práticas de saúde? A pesquisa se propõe a investigar essas variáveis, com foco nas intervenções que podem ser implementadas na infância, a fase crucial onde os hábitos alimentares são formados.

A obesidade é uma doença multifatorial que está ligada não somente a alimentação inadequada, mas também com o estilo de vida e hereditariedade. A professora e médica da Unidade de Endocrinologia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP, Dr. Louise Cominato adverte que a obesidade pode trazer novos problemas de saúde e até levar a algum tipo de câncer (JORNAL USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

A fase em que o ser humano inicia seus hábitos alimentares e os constrói é na infância, nessa fase começamos a introdução alimentar formando o paladar. É importante que a criança seja orientada a ter bons hábitos alimentares durante essa fase para que leve-os a uma vida adulta saudável.

Cada vez mais as crianças vêm praticando menos atividades físicas, acredita-se que esse marco tenha se dado devido ao desenvolvimento da tecnologia e fatores socioeconômicos.

Destacam que a atividade física é fundamental na prevenção da obesidade infantil, ressaltando a importância de uma revisão bibliográfica para entender a relação entre a prática de exercícios e a redução de peso entre crianças. Segundo o Ministério da Saúde (2021), a obesidade infantil afeta 3,1 milhões de crianças menores de 10 anos no Brasil, sendo crucial o incentivo a uma rotina saudável desde cedo.

A prática de atividades físicas é amplamente reconhecida como essencial na prevenção da obesidade infantil, mas por que tantas crianças ainda permanecem inativas? Este estudo revisa a literatura existente para entender melhor a relação entre o exercício e a redução de peso em crianças, questionando se as recomendações atuais são suficientes para reverter a tendência crescente de obesidade infantil no Brasil.

Iniciativas de promoção de hábitos saudáveis na infância podem proporcionar um aumento na qualidade de vida ao longo da vida. Programas educativos e políticas públicas que promovam a saúde são essenciais para combater a obesidade infantil e suas consequências. O Ministério da Saúde (2022b) enfatiza a importância de prevenir a obesidade infantil por meio de hábitos saudáveis, destacando que intervenções eficazes desde a primeira infância são fundamentais para assegurar um futuro mais saudável para as crianças.

Para promover a prática de atividades físicas entre as crianças, é essencial que os pais sirvam de exemplo. Exercícios físicos aumentam o gasto de calorías e oferecem diversos benefícios à saúde. Além disso, é importante revisar a alimentação de toda a família (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022b).

Afirma a professora de educação física da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Isabelle Guirelli: "No combate à obesidade infantil é importante que a família tenha uma alimentação saudável e balanceada, e estimule as atividades físicas dos filhos. Limitar o uso de jogos eletrônicos e celulares e procurar opções de lazer mais ativas e com mais movimento também são válidas" (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022b).

Estimular a prática de caminhadas em crianças é uma estratégia eficaz para aumentar o gasto energético, contribuindo para a prevenção da obesidade infantil. A realização de caminhadas em ritmo acelerado promove a queima calórica, sendo uma atividade acessível e recomendada para melhorar a saúde física e reduzir o risco de doenças relacionadas ao sedentarismo (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022b).

Adicionalmente, incentivar que as crianças assumam responsabilidades, como carregar suas próprias mochilas ou empurrar carrinhos até a sala de aula, pode promover maior autonomia e incremento no gasto calórico diário. No entanto, é fundamental que o peso transportado seja monitorado rigorosamente para evitar o desenvolvimento de problemas musculoesqueléticos, especialmente na coluna vertebral, que está em fase de crescimento (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022b).

Incentivar a realização de atividades físicas ao ar livre é crucial para o desenvolvimento integral das crianças. A redução do tempo de exposição às telas, substituindo-o por brincadeiras em ambientes naturais como parques ou gramados, pode contribuir significativamente para a melhoria da saúde física e mental. Atividades lúdicas e de baixo custo, como subir em árvores, andar de bicicleta, jogar bola, e participar de brincadeiras tradicionais como esconde-esconde, pique-bandeira, pula-corda, totó e pingue-pongue, são altamente recomendadas para estimular a atividade física de maneira agradável e eficaz (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022b).

A atividade física não deve ser vista apenas como prática esportiva, nem deve ser exaustiva. O objetivo é que a criança encare essas atividades como momentos de lazer, confraternização com amigos e diversão. “O ideal é que a criança escolha a atividade física de sua preferência. Os pais devem respeitar seus interesses para que haja motivação”, afirma a professora (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022b).

Os esportes coletivos representam uma alternativa eficaz para o desenvolvimento das capacidades físicas e motoras em crianças, além de promoverem habilidades sociais essenciais.

A prática de esportes em grupo permite que as crianças enfrentem e compreendam dinâmicas de competição, como vitórias e derrotas, experiências que são cruciais para o desenvolvimento de resiliência e para a formação da personalidade. Essas vivências contribuem significativamente para a construção de competências socioemocionais, fundamentais para o equilíbrio psicológico e o desenvolvimento social na infância (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022b).

Na pirâmide apresentada abaixo, é possível observar a quantidade de tempo recomendada para cada atividade. As atividades localizadas na base da pirâmide, como jogos e brincadeiras, devem ocupar mais tempo da criança, com a recomendação sendo diária. Por outro lado, as atividades posicionadas no topo da pirâmide, como assistir televisão, jogar videogames ou usar o

computador, devem ser limitadas a um tempo menor (REVISTA PASTORAL DA CRIANÇA, 2018).

Figura 1 – Pirâmide de atividades.



Fonte: Revista Pastoral da Criança, 2018, pág 18.

Com o objetivo de incentivar a participação em atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento físico e social, a Pastoral da Criança, inspirada pelo projeto da National Trust, elaborou uma lista de 50 brincadeiras recomendadas para crianças e suas famílias. Essas atividades foram concebidas para proporcionar experiências recreativas que fortalecem os laços familiares e contribuem para um desenvolvimento saudável e equilibrado na infância (REVISTA PASTORAL DA CRIANÇA, 2018).

Figura 2 – Lista de Atividades.

Lista de atividades

Essa é uma lista com 50 brincadeiras – Uau, são muitas atividades! A melhor parte é que você pode começar a fazer elas do início, do final ou do meio. O importante é colocar todas em prática. Vamos começar?!

AVENTUREIRO	 1 Suba em uma árvore	 2 Role ladeira abaixo	 3 Acampe na natureza	 4 Monte uma fogueira
DESCOBRIDOR	 11 Saia para um longo passeio de bicicleta	 12 Faça uma trilha com gravetos	 13 Prepare uma torta de lama	 14 Construa uma barreira
PATRULHEIRO	 21 Colha uma amora direto do pé!	 22 Explore dentro de uma árvore	 23 Visite uma fazenda	 24 Saia para uma caminhada descalço
RASTREADOR	 31 Procure por insetos	 32 Encontre girinos	 33 Pegue uma folha caindo da árvore	 34 Siga as pegadas de um animal
EXPLORADOR	 41 Plante, colha e coma	 42 Nade no mar	 43 Construa uma jangada	 44 Observe os pássaros

Fonte: Revista Pastoral da Criança, 2018, pág 16.

Figura 3 - Lista de Atividades.



Fonte: Revista Pastoral da Criança, 2018, pág 17.

Hábitos saudáveis com uma rotina alimentar balanceada, tende a proporcionar a população um aumento na qualidade de vida se iniciados logo na primeira infância (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022a).

Portanto, compreender as múltiplas causas e consequências da obesidade infantil e adotar estratégias de prevenção baseadas em evidências é essencial para enfrentar essa crescente preocupação de saúde pública. As informações fornecidas por fontes variadas e confiáveis contribuem para uma abordagem integrada e eficaz no combate à obesidade infantil, promovendo um desenvolvimento saudável e equilibrado desde os primeiros anos de vida.

Além disso, o trabalho examina as iniciativas de promoção de hábitos saudáveis na infância, indagando quais políticas públicas têm mostrado eficácia real e quais ainda precisam de ajustes. A análise crítica dessas intervenções pode revelar novas direções para combater de forma mais eficaz a obesidade infantil, visando um futuro mais saudável para as próximas gerações.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um trabalho qualitativo, fundamentado em revisões literárias. Embora essa abordagem permita uma compreensão ampla e detalhada do tema, ela apresenta limitações que devem ser reconhecidas. Em primeiro lugar, a revisão de literatura, por sua natureza, depende da disponibilidade e qualidade das fontes existentes, o que pode introduzir vieses de seleção e publicação. A escolha das fontes, por mais criteriosa que seja, pode não capturar a totalidade das perspectivas e dados relevantes, limitando a profundidade e a abrangência da análise. Além disso, a metodologia qualitativa, embora rica em detalhes descritivos e contextuais, carece de capacidade para estabelecer relações causais ou generalizações amplas, o que restringe suas conclusões a contextos específicos.

A seguir, são descritas as principais etapas e critérios utilizados na pesquisa e análise das referências:

1 ELEÇÃO DAS FONTES:

A seleção das fontes de referência envolveu a busca por artigos científicos, relatórios institucionais e materiais informativos publicados entre 2016 e 2023.

As fontes foram escolhidas com base em sua credibilidade e contribuição para o tema da obesidade infantil. As principais fontes utilizadas são:

Tabela 1 - Referências sobre Obesidade Infantil e Promoção da Saúde.

Nº	AUTOR/ ORGANIZAÇÃO	TÍTULO	ANO	FONTE	ACESSO EM
1	ALVES, Jéssica de Almeida Rodrigues	Atuação da enfermagem na prevenção da obesidade infantil e promoção da saúde	2020	UNICEUB	Agosto de 2023
2	Dr.ª Cláudia Maria Nogueira	OBESIDADE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	2016	ENDOCRINOLOGIA INFANTIL	Setembro de 2023
3	HOLDEFER, Carlos Alberto; BARCELLA, Fabiana; ALMEIDA, Grasielle	Atividade física e sua relação com a obesidade infantil: uma revisão bibliográfica	2022	UNINTER	Agosto de 2023
4	Dr.ª Louise Cominato	Relatório mundial alerta para os riscos da obesidade infantil no Brasil	2022	JORNAL DA USP	Mai de 2023
5	Dr. Pedro Pinheiro	Obesidade infantil: causas, riscos e como evitar	MD. SAÚDE	MINISTÉRIO DA SAÚDE	Outubro de 2023
6	MINISTÉRIO DA SAÚDE	Ambiente obesogênico: você sabe o que é?	2022	MINISTÉRIO DA SAÚDE	Outubro de 2023
7	MINISTÉRIO DA SAÚDE	Prevenindo a obesidade infantil por meio dos hábitos saudáveis	2022	MINISTÉRIO DA SAÚDE	Outubro de 2023
8	MINISTÉRIO DA SAÚDE	Obesidade infantil afeta 3,1 milhões de crianças menores de 10 anos no Brasil	2021	MINISTÉRIO DA SAÚDE	Setembro de 2023
9	OSWALDO CRUZ – CENTRO ESPECIALIZADO EM OBESIDADE E DIABETES	Tudo sobre obesidade. Calculadora do IMC	2020	HOSPITAL OSWALDO CRUZ	Setembro de 2023
10	REVISTA PASTORAL DA CRIANÇA	Todos na luta contra a Obesidade Infantil	2018	PASTORAL DA CRIANÇA	Agosto de 2024

Fonte: Próprio Autor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há evidências que estabelecem uma relação entre a ausência de prática de atividade física e má alimentação em crianças obesas, com a indicação de que hábitos saudáveis e atividade física regular na infância e adolescência são cruciais para evitar a obesidade e problemas de saúde na vida adulta, como doenças cardiovasculares (LAZZOLI et al., 1998, p. 107 apud BARCELA; HOLDEFER; ALMEIDA, 2022).

No entanto, é importante considerar cenários alternativos que poderiam surgir se outras abordagens fossem aplicadas. Por exemplo, ao invés de focar exclusivamente na promoção de atividades físicas e hábitos alimentares saudáveis, uma abordagem integrada que também incluía intervenções psicológicas e comportamentais poderia ser investigada. Estudos longitudinais que considerem fatores socioeconômicos, psicológicos e genéticos podem revelar que, para certos grupos, fatores como estresse, transtornos emocionais ou predisposições genéticas desempenham papéis mais críticos na obesidade do que as atividades físicas ou a dieta isoladamente. Tal abordagem multidisciplinar poderia modificar a maneira como entendemos a prevenção da obesidade, sugerindo a necessidade de programas personalizados e multifacetados, em vez de estratégias de saúde pública mais generalizadas.

Segundo o World Obesity Atlas (2022), prevê-se que até 2030 o mundo enfrentará uma epidemia de obesidade, com 7,7 milhões de crianças no Brasil sendo afetadas. Desse total, 28% das crianças entre 5 e 9 anos estarão com excesso de peso, e 14,8% das crianças menores de 5 anos já apresentam sobrepeso, sendo que 7% delas são obesas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

Esses dados são alarmantes, mas é crucial questionar suas implicações para o campo de estudo. Em vez de apenas aceitar esses números, devemos considerar o que eles realmente significam para as futuras políticas de saúde e intervenções. Por exemplo, esses resultados podem indicar não apenas a necessidade de promover mudanças na dieta e no estilo de vida, mas também sugerir a urgência de reformular políticas públicas que abordem os determinantes sociais da saúde, como pobreza, educação e acesso a cuidados de saúde. Se as intervenções atuais continuarem a focar principalmente em estratégias individuais de mudança de comportamento, podemos perder de vista a importância de ações coletivas e estruturais que poderiam ser mais eficazes em longo prazo para conter essa epidemia.

As normas para o IMC variam por idade e sexo, sendo que crianças com percentil acima de 95 são consideradas com sobrepeso ou obesidade (PINHEIRO, 2023). O processo deve ser feito da seguinte forma: precisa-se calcular o IMC por meio da fórmula tradicional (fórmula 1). Logo após, é preciso verificar a tabela de classificação do IMC (tabela 1) que contenha a idade e sexo que apresenta o percentil conforme o resultado obtido. Quando uma criança apresenta um percentil acima de 95 (Gráfico 1 e 2), quer dizer que ela tem um IMC maior que 95%. Ou seja, ela encontra-se nos 5% das crianças com maior peso para a mesma idade e altura (PINHEIRO, 2023).

Fórmula 1 – Índice de Massa Corpórea.

$$\text{IMC} = \text{Peso} \div (\text{Altura} \times \text{Altura})$$

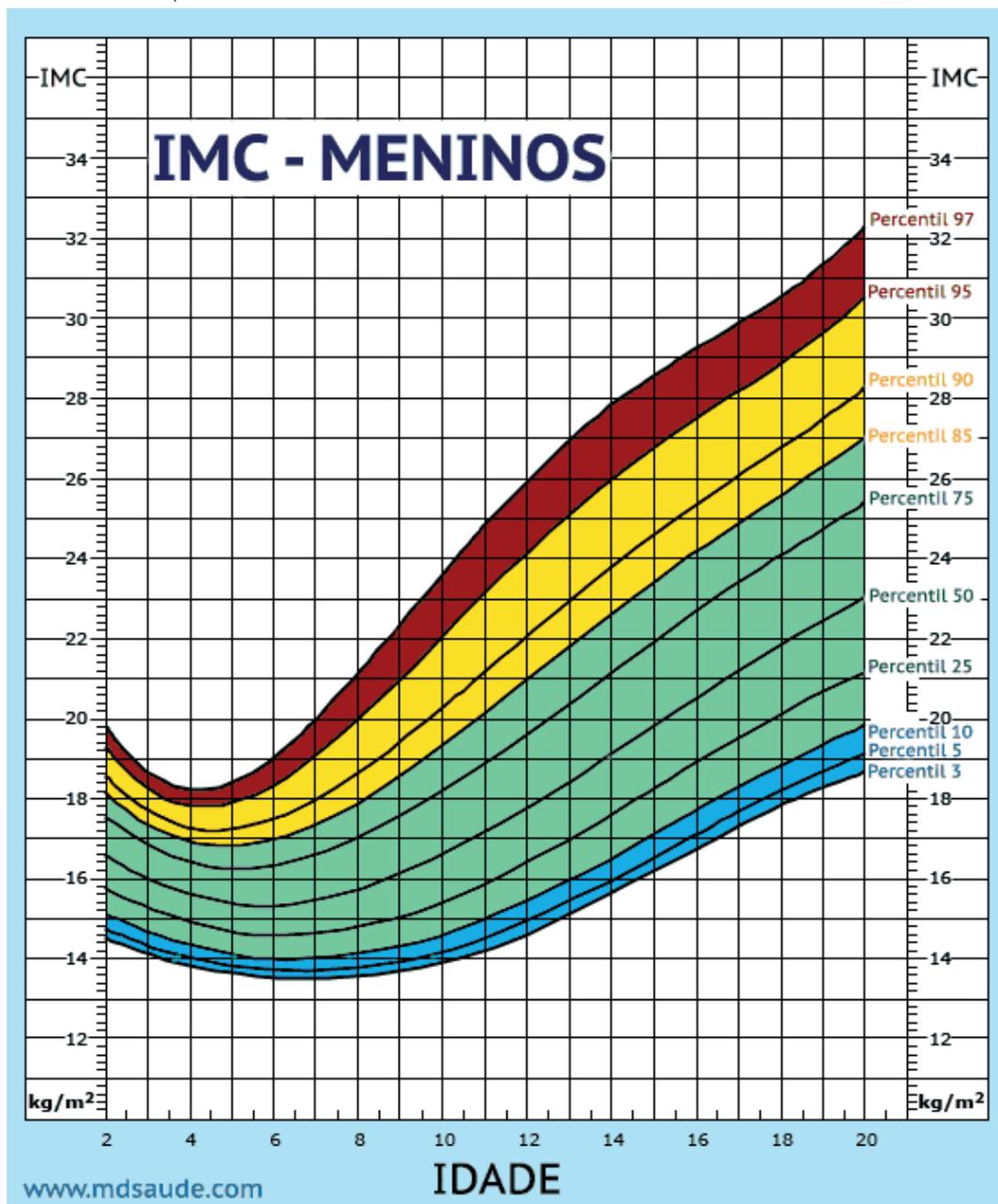
Fonte: Centro de Obesidade e Diabetes (<https://centrodeobesidadeediabetes.org.br/tudo-sobre-obesidade/calculadora-de-imc/>), 2020.

Tabela 2 – Classificação do IMC – Crianças e Adolescentes.

CLASSIFICAÇÃO IMC – CRIANÇAS/ADOLESCENTES				
IDADE (Anos)	MASCULINO (Sobrepeso)	FEMININO (Sobrepeso)	MASCULINO (Obesidade)	FEMININO (Obesidade)
5	14,4	17,1	19,3	19,2
6	17,6	17,3	19,8	19,7
7	17,9	17,8	20,6	20,5
8	18,4	18,3	21,6	21,6
9	19,1	19,1	22,8	22,8
10	19,8	20,7	19,9	22,5
11	21,5	21,8	22,5	23,4
12	21,7	23,1	23,7	24,6
13	22,2	23,3	24	25,2
14	23,1	23,7	24,1	26,2
15	23,4	24,1	24,2	26,6
16	24,8	25,7	25,9	26,8
17	24,9	25,7	26,1	26,2

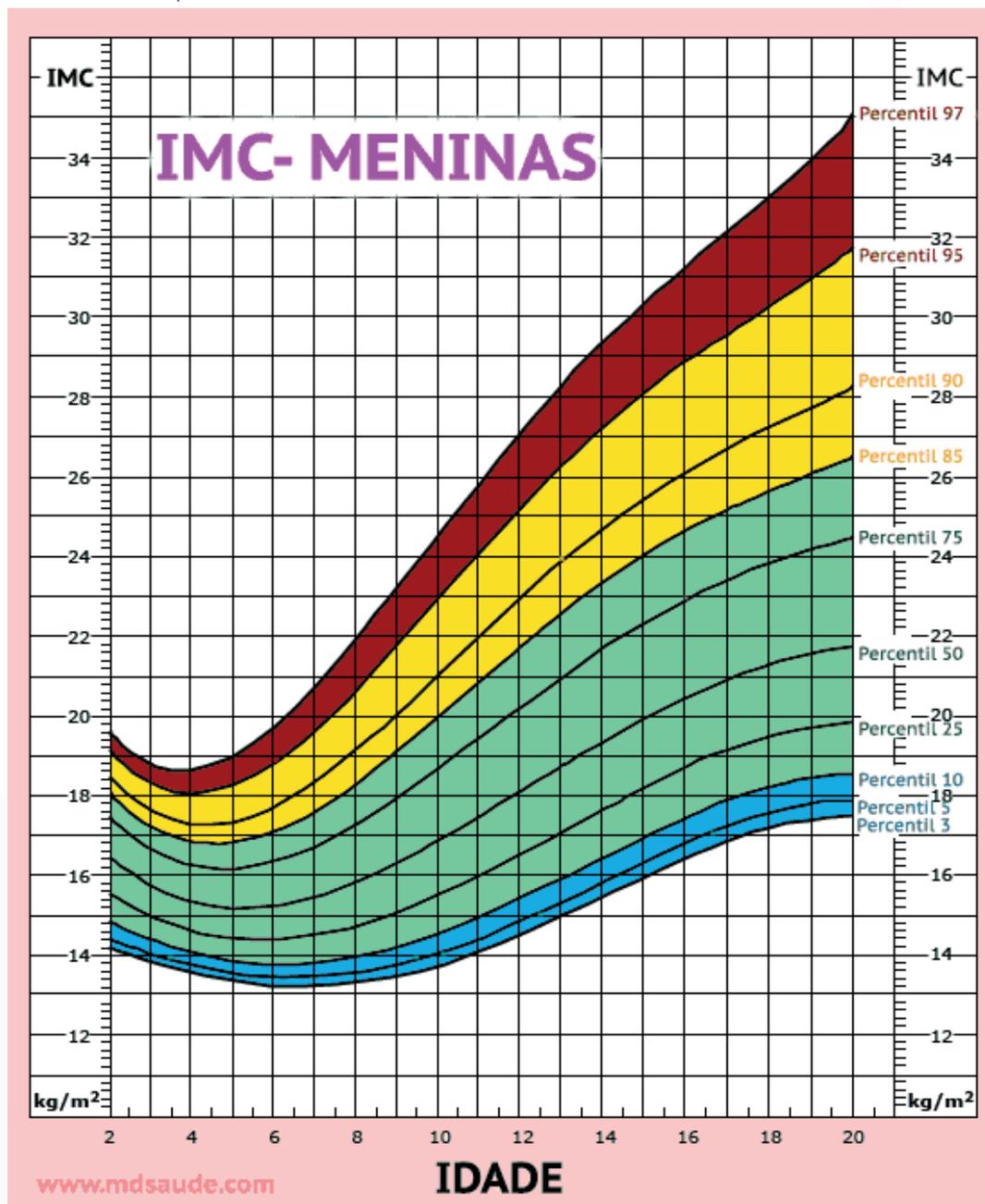
Fonte: OMS (Organização Mundial de Saúde) – Prof. Me. Luciano Daniel Silva – CREF: 0073-G/SC (<https://endocrinoinfantiljc.com/2016/03/07/obesidade-na-infancia-e-adolescencia/>), 2016.

Gráfico 1 - IMC para a idade em meninos.



Fonte: (<https://www.mdsaude.com/pediatria/obesidade-infantil/>), 2023.

Gráfico 2 - IMC para a idade em meninas.



Fonte: (<https://www.mdsaude.com/pediatria/obesidade-infantil/>), 2023.

A Dr.^a Louise Cominato sublinha a importância da prevenção da obesidade infantil, com foco em refeições escolares e alimentação familiar (JORNAL USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

Quanto a isso, a Dr. ressalta: “Hoje em dia, a merenda escolar é mais focada em crianças em situação de desnutrição do que na alimentação saudável e balanceada, uma vez que oferece uma refeição hipercalórica, que às vezes pode ser a única refeição da criança desnutrida, mas em contrapartida para a criança com obesidade essa refeição representa um índice calórico muito alto”. Nos dois casos o Brasil sofre quanto a isso (JORNAL USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

No entanto, devemos explorar o que poderia ser diferente se outras abordagens fossem consideradas. Por exemplo, ao invés de focar primariamente em indicadores antropométricos como o IMC, uma análise mais aprofundada poderia incluir a avaliação de marcadores metabólicos, genéticos e psicológicos, para fornecer um quadro mais completo da saúde infantil. Além disso, as implicações desses resultados poderiam questionar se intervenções focadas em ambientes específicos, como escolas, são suficientes, ou se uma abordagem mais holística, envolvendo comunidades inteiras e múltiplos ambientes de interação infantil (como ambientes digitais), seria mais eficaz. Isso nos leva a repensar o papel das políticas alimentares e educativas, e se elas estão sendo implementadas de forma integrada ou fragmentada, o que pode impactar significativamente sua eficácia.

Além de tudo que já foi dito, o sedentarismo é um fator atenuante quanto a obesidade, a Dr^a. acredita que a menor locomoção e a prática de exercícios físicos estão atreladas de modo direto à obesidade, tanto em crianças como em adultos (JORNAL USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

Ela recomenda que “crianças devem fazer atividades físicas ao menos cinco vezes na semana durante pelo menos 40 minutos” independente da queda que houve nas práticas de atividades físicas tanto nas escolas quanto no dia a dia em decorrência do isolamento causado pelo covid-19 (JORNAL USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022).

Para Barcelá; Holdefer e Almeida (2022):

Um fator preocupante da atualidade é o sedentarismo infantil; para Antunes e Bertolo (2017, p. 8) “o sedentarismo e uma alimentação inadequada e a falta de atividade física são fatores exponenciais na obesidade infantil”. Já para Soares e Petroski (2003), o tratamento das crianças obesas necessita de acompanhamento e orientação de uma equipe de profissionais, tais como médicos, nutricionistas, psicólogos e profissionais de Educação Física; deve seguir orientações, protocolos e balancear a alimentação, sem-

pre considerando o peso e idade da criança. Os mesmos autores acrescentam que o papel dos pais é fundamental nesse processo, para se atingir um bom resultado.

A evolução tecnológica está diretamente ligada a diminuição das atividades físicas exercidas por crianças, o que contribui para a obesidade. Tendo como objetivo a melhora na saúde e na diminuição do peso corporal da criança, deve-se diminuir o uso da tecnologia no momento do lazer e incentivar a prática de atividades físicas (BARCELA; HOLDEFER; ALMEIDA, 2022).

Outro fator que contribui para a má alimentação são os ambientes obesogênicos, aqueles que facilitam a ampla escolha de alimentos não saudáveis, o qual traz mais dificuldade para a prática de atividades físicas e uma boa alimentação. Isso quer dizer que a acessibilidade a alimentos mais saudáveis e lugares que incentivam as atividades físicas podem interferir em toda a estrutura familiar, tanto na hora de se alimentar quanto na hora de se exercitar (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022a).

No SUS, o atendimento multidisciplinar garante várias abordagens indispensáveis para o acompanhamento e tratamento da doença, já que isso também envolve uma mudança de conduta em casa. O Ministério da Saúde tem investido em diretrizes e ações de prevenção e controle para melhoramento da alimentação na infância (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022a).

As brincadeiras podem ser um bom aliado ao combate a obesidade infantil, pois elas também são um tipo de atividade física. Alguns exemplos delas são: jogos com bola, esconde-esconde, pique bandeira, pula-corda, totó, pingue-pongue, pipa, elástico, queimada, dança, entre outras (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022b).

As pessoas pensam que atividades físicas só são praticadas em escolinhas de esportes, sem imaginar que as atividades mais simples do dia a dia também trazem resultados para o bem-estar. É importante que as escolhas das brincadeiras tragam agitação e diversão, para que o resultado seja significativo, sendo importante que as crianças encarem essas atividades como momentos de lazer para uma melhor qualidade de vida (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022b).

As brincadeiras como atividade física é apenas o primeiro passo, podendo os pais incentivar outros tipos de atividades. As variações dessas atividades garantem a melhora da locomoção e o controle da perda de peso (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022b).

Sendo assim, com o objetivo de incentivar menores números de crianças obesas no Brasil, é importante ressaltar o papel dos pais no controle desta comorbidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar os principais fatores de risco para a obesidade infantil, como a ingestão excessiva de calorias, a falta de atividade física associada ao uso excessivo de tecnologia, e a falta de orientação parental na alimentação, torna-se crucial explorar como os resultados poderiam variar caso fossem adotadas metodologias alternativas. Por exemplo, a aplicação de modelos analíticos mais sofisticados, que integrem variáveis socioeconômicas, genéticas e psicológicas, poderia fornecer uma compreensão mais abrangente e detalhada das etiologias subjacentes à obesidade infantil. Além disso, a utilização de análises longitudinais permitiria acompanhar o impacto de diferentes intervenções ao longo do tempo, oferecendo uma perspectiva evolutiva sobre o desenvolvimento da obesidade desde a infância até a adolescência. A incorporação de métodos qualitativos, como entrevistas em profundidade e grupos focais com pais e crianças, também poderia enriquecer a análise, ao revelar nuances comportamentais e contextuais que são frequentemente ignoradas em abordagens quantitativas convencionais. Essas metodologias poderiam fornecer insights valiosos sobre os obstáculos e facilitadores para a adoção de estilos de vida saudáveis, contribuindo para a formulação de estratégias de prevenção mais eficazes e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jéssica de Almeida Rodrigues. Atuação da enfermagem na prevenção da obesidade infantil e promoção da saúde. 2020. Disponível em: < <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/15037/1/Jessica%20Almeida.pdf>>. Acesso em: agosto de 2023.

ENDOCRINOLOGIA INFANTIL. Dr.ª Cláudia Maria Nogueira. OBESIDADE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA. 2016. Disponível em: < <https://endocrinoinfantil.jc.com/2016/03/07/obesidade-na-infancia-e-adolescencia/>>. Acesso em: setembro de 2023.

HOLDEFER, Carlos Alberto; BARCELLA, Fabiana; ALMEIDA, Grasielle. Atividade física e sua relação com a obesidade infantil: uma revisão bibliográfica. Caderno Intersaberes, v. 11, n. 31, p. 242-255, 2022. Disponível em: <<https://cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2170>>. Acesso em: agosto de 2023.

JORNAL DA USP. Relatório mundial alerta para os riscos da obesidade infantil no Brasil. Dr.ª Louise Cominato. Jornal da USP. Ribeirão Preto. 2022. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/relatorio-mundial-alerta-para-os-riscos-da-obesidade-infantil-no-brasil/>>. Acesso em: maio de 2023.

MD.SAÚDE. Obesidade infantil: causas, riscos e como evitar. Dr. Pedro Pinheiro. 2023. Disponível em: <<https://www.mdsaude.com/pediatria/obesidade-infantil/>>. Acesso em: outubro de 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. O que você procura? Assuntos. Saúde Brasil. Eu quero ter peso saudável. Notícias. 2022. Ambiente obesogênico: você sabe o que é? Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-queroterpesosaudavel/noticias/2022/ambiente-obesogenico-voce-sabe-o-que-e>>. Acesso em: outubro de 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. O que você procura? Assuntos. Saúde Brasil. Eu quero ter peso saudável. Notícias. 2022. Prevenindo a obesidade infantil por meio dos hábitos saudáveis. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-queroterpesosaudavel/noticias/2022/prevenindo-a-obesidade-infantil-por-meio-dos-habitos-saudaveis>>. Acesso em: outubro de 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. O que você procura? Assuntos. Notícias. 2021. Obesidade infantil afeta 3,1 milhões de crianças menores de 10 anos no Brasil. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021/junho/obesidade-infantil-afeta-3-1-milhoes-de-criancas-menores-de-10-anos-no-brasil>>. Acesso em: setembro de 2023.

OSWALDO CRUZ – CENTRO ESPECIALIZADO EM OBESIDADE E DIABETES. Tudo sobre obesidade. Calculadora do IMC. 2020. Disponível em: <<https://centrodeobesidadeediabetes.org.br/tudo-sobre-obesidade/calculadora-de-imc/>>. Acesso em: setembro de 2023.

PASTORAL DA CRIANÇA. Revista Pastoral da Criança. Todos na luta contra a Obesidade Infantil, Curitiba, ano 3, n. 10, nov. 2017 - jan. 2018. Disponível em: <www.pastoraldacrianca.org.br/revista>. Acesso em: agosto de 2024.